

CONTRIBUCION

de las Organizaciones Civiles
la transformación de
la Educación Nicaragüense

Juan Bautista Arrien
Miguel De Castilla Urbina



Save the Children
Noruega



CONTRIBUCIÓN

*de las Organizaciones Civiles a la transformación
de la Educación Nicaragüense*

Juan B. Arrien
Miguel De Castilla Urbina



UCA
Universidad Centroamericana

Instituto de educación de la UCA (IDEUCA)

Telefax: 2788152 Tel.: 2783923

E-mail: arrien@ns.uca.edu.ni

Apartado postal N°. 69, Managua, Nicaragua.

© Universidad Centroamericana, Instituto de Educación de la UCA – IDEUCA

Derechos reservados según la ley.

Managua, Nicaragua, Diciembre 2001.

Edición al cuidado de: *Lic. Claribel Andino P.*

Arte y Diseño de Portada: *Alejandro E. Bermúdez O. (Imprenta UCA)*

Diagramación: *A. Bermúdez O. (Imprenta UCA)*

Impresión: *Imprenta Universitaria UCA*

INDICE DE CONTENIDO

-	PRESENTACIÓN	1
I.	INTRODUCCIÓN : LA CALIDAD EN LOS PROCESOS Y RESULTADOS EDUCATIVOS NO FORMALES.....	3
II.	CONTRIBUCIÓN DE LOS INSTITUTOS DE PROMOCIÓN HUMANA INPRHU ^s DE MANAGUA, ESTELÍ, OCOTAL Y SOMOTO. <i>PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES EN LOS MUNICIPIOS DE MANAGUA, ESTELÍ, OCOTAL Y SOMOTO.</i> SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD (1991-1999).....	9
III.	CONTRIBUCIÓN DEL CENTRO NICARAGÜENSE DE PROMOCIÓN DE LA JUVENTUD Y LA INFANCIA DOS GENERACIONES. <i>LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DEL BASURERO LA CHURECA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</i> SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL DE ALTO RIESGO (1992-2000).....	57
IV.	LA CONTRIBUCIÓN DEL INSTITUTO DE PROMOCIÓN HUMANA DE ESTELÍ – INPRHU – ESTELÍ. <i>¡SIÉNTESE, CÁLESE Y COPIE!.</i> SISTEMATIZACIÓN DE OCHO AÑOS DE CAPACITACIÓN AL MAGISTERIO URBANO Y RURAL EN EL MUNICIPIO DE ESTELÍ (1991 – 1998).....	97
V.	CONCLUSIONES GENERALES.....	167
-	BIBLIOGRAFÍA.....	179

PRESENTACIÓN

En esta obra se presenta "la sistematización de las sistematizaciones", que personal especializado de El Centro Dos Generaciones y los Institutos de Promoción Humana de Managua, Ocotal, Somoto y Estelí, han construido a partir de sus prácticas socio-educativas durante casi una década, con niñas, niños y adolescentes trabajadores de esos Municipios del país.

Las sistematizaciones sobre las cuales se realizó el trabajo de síntesis analítica fueron las siguientes:

- Instituto de Promoción Humana (Managua, Ocotal, Somoto y Estelí): *PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES EN LOS MUNICIPIOS DE MANAGUA, ESTELÍ, OCOTAL Y SOMOTO*, Sistematización del Programa de Promoción de la Familia y la Comunidad.
- Centro Nicaragüense de Promoción de la Juventud y la Infancia Dos Generaciones: *LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DEL BUSURERO LA CHURECA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN*; Sistematización de la Experiencia de Promoción del Derecho a la Educación en la Erradicación del Trabajo Infantil de Alto Riesgo (1992-2000).
- Instituto de Promoción Humana de Estelí - INPRHU-Estelí: *SIÉNTESE, CÁLLESE Y COPIE*;

Sistema-tización de ocho años de Capacitación al Magisterio Urbano y Rural en el Municipio de Estelí (1991-1998).

La "idea fuerza" que guió la actividad, fue la de buscar, detectar y determinar aquellos aspectos de carácter sociológicos, pedagógicos y metodológicos propios de la educación no-formal no escolar, susceptibles de ser transferidos al pensamiento, las rutinas y las prácticas de la educación escolar formal, históricamente establecida como fundamento del Sistema Educativo de cara a su renovación y transformación.

De interés para los propósitos de este estudio, son los sujetos de aprendizaje objeto de los Programas educativos no formales, sobre los cuales las Organizaciones Civiles patrocinadoras y ejecutoras realizarán las respectivas sistematizaciones. Estos fueron los niños, y adolescentes de hogares empobrecidos, en particular los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATRAS).

Este hecho; no solamente es importante por los beneficios ofrecidos a quienes fueron sujeto de los Programas en estudio, que eso por sí solo es de gran relevancia, sino que también por las lecciones que estos ofrecen a la educación formal y a la escolaridad nicaragüense.

La sistematización fue elaborada por el Dr. Juan B. Arríen y el Profesor Miguel De Castilla Urbina, Director General y Coordinador de Investigación del Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (IDEUCA), en el período comprendido entre noviembre 2001 y enero 2002.

Juan Bautista Arríen
Director IDEUCA

I. INTRODUCCIÓN

LA CALIDAD EN LOS PROCESOS Y RESULTADOS EDUCATIVOS NO FORMALES

Cualidad es aquello que le es propio a un ser en razón de ser lo que es o por ser lo que es. **Calidad** es la realización de esa cualidad o de lo que es propio a un ser.

En este sentido la calidad de la educación es realizar aquello que le es propio a la educación, que en último término es contribuir a la construcción del ser humano en toda su dimensionalidad. Esta construcción constituye un proceso en el que intervienen y participan múltiples factores.

Al pretender explicar lo que es la calidad de la educación, el primer elemento a considerar es, precisamente, que la calidad conlleva **procesos intermedios** orientados a generar calidad.

Pero como la persona humana con sus características particulares es a la vez el sujeto y objeto de estos procesos por cuanto educarse es extraer de si mismo las capacidades que le hacen persona (inteligencia, conciencia, libertad, creatividad, responsabilidad etc.) y conducirlas a su máximo desarrollo, la calidad de la educación significa construir una persona de calidad.

Cada persona esta situada en un contexto determinado cuyos componentes influyen en su ser y desarrollo (sociales, culturales, económicos etc.) lo que nos induce a constatar que la calidad de la educación es un concepto relativo, no

absoluto o no aplicable de manera homóloga a cada persona pese a sus características personales.

Los sistemas educativos están concebidos, organizados y funcionan normalmente como modelos bien definidos. Este carácter de la educación sistematizada y formal ha determinado también las pautas a seguir para definir la calidad de la educación, pautas que entrelazan insumos, procesos y resultados.

Insumos de calidad, el concepto de aprendizaje relevante, el centro escolar, los planes y programas, el curriculum, los actores educativos, familia, gobierno, educadores, educandos, la gestión, los materiales educativos, los recursos financieros, las tecnologías del aprendizaje etc. influyen en los procesos de aprendizaje: adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, el dominio progresivo de instrumentos como la lecto-escritura, el cálculo etc., el desarrollo de habilidades y destrezas, de valores, los que a su vez generan resultados esperados con la particularidad que el vínculo que une a los insumos y procesos es la interacción educador-educando su relación pedagógica.

Esta interacción educador-educando construye una relación sujeto-sujeto aunque con diferentes funciones, interacción que aprovechando los insumos disponibles desemboca en resultados catalogados como malos, regulares, buenos, muy buenos, excelentes. La pregunta clave siempre es: en relación a qué, para quién. La sistematización de este engranaje insumos-procesos-resultados desde la perspectiva de la calidad, ha posibilitado la definición de indicadores y estándares, los que parecen facilitar la comprensión de la calidad de los resultados educativos pero que deja en entredicho demasiados vacíos desde una perspectiva más profunda y abarcadora de lo que es la calidad de toda forma de educación.

En este marco algo teórico, atravesado siempre con influencias de la educación formal, escolar, no cabe una explicación plena de la calidad de los procesos educativos no-formales, aunque contiene algunas pautas aprovechables. La relación insumos-procesos-resultados puede ser válida pero teniendo en cuenta en primer lugar, la particularidad del sujeto, de la persona que atraviesa, específica y diferencia esa relación.

Se trata de sujetos con frecuencia marginados y excluidos no sólo de los servicios sociales sino de los códigos, normas y actitudes que conforman la sociedad y la vida normal en ella. Se trata de sujetos cuya realización no está definida por esos códigos sino por sus necesidades básicas y por lograr la inclusión social, se trata de sujetos que viven enfrentados a esa sociedad pero que por otra parte viven de la organización y comportamiento de esa sociedad. Tienen que insertarse poco a poco en esa organización lo que supone dejar atrás valores y comportamientos que le han proporcionado una identidad propia y particular. Un cambio aparentemente pequeño, por ejemplo aprender a leer siendo analfabeta, apoyarse en una escolarización básica para mejorar su situación laboral, o acceder a la escolarización superando obstáculos histórico-sociales que lo mantenían desescolarizado, constituye un salto cualitativo en su vida personal y social.

Con frecuencia los cambios cualitativos de este tipo están íntimamente vinculados a procesos educativos y sociales no-formales.

De ordinario los procesos educativos no-formales poseen cierta reacción social en determinados grupos de población que va desde la concientización de su situación a la comprensión de su capacidad para superarla y ubicarse en la dimensión, por ejemplo de la exigencia organizada de sus

derechos humanos. Surgen de esta forma los sujetos sociales y los sujetos de derechos y responsabilidades.

Algo parecido acontece cuando grupos excluidos de la población, gracias a procesos educativos no-formales, acceden a la escuela. Este hecho tiene un importante impacto social por cuanto genera una especie de círculos concéntricos que contagian a la conciencia social, a otros sectores sociales y a personas de situaciones parecidas.

El hecho de acumular experiencias educativas no-formales orientadas todas ellas a promover cambios en sus vidas, cambios generalmente compartidos, provocan un sentido de comunidad que facilita el trabajo del grupo en las labores escolares. Este sentido de afiliación, de colectivo, de compañerismo es en sí un aprendizaje importante.

Generalmente, los procesos educativos no formales encarnados en grupos de población, que acceden a la escuela producen cambios o exigencias de cambios en los patrones de la educación sistemática formal. En el sistema educativo formal con frecuencia se nota una renovación pedagógica que va legitimando y asumiendo métodos más propios de la educación no-formal. Así nos lo confirma la denominada contextualización curricular con los métodos y técnicas que lo hacen más accesible a la gente, en sus aspiraciones y necesidades más sentidas.

La educación no-formal desarrollada en proyectos diversos a cargo de la sociedad civil, tiene una conexión inmediata con la realidad, se alimenta de ella y consiguientemente los cambios producidos en la gente tienen un efecto casi inmediato en su ubicación social y laboral. Los efectos sociales van paralelos a la acción educativa no-formal, lo que se traduce en aprendizajes más pertinentes y útiles, es decir en aprendizajes desde y para la vida.

Los procesos educativos no-formales tienen su sentido en la promoción de cambios para mejorar las condiciones y nivel de vida de sus participantes, es decir, están orientados a generar capacidades, habilidades, destrezas y valores requeridos para esa mejoría. Son por tanto procesos eminentemente prácticos y de efectos visibles. Esta característica propia de la educación no-formal privilegia y explícita la validez de los procesos educativos vinculados con la habilitación laboral (oficios) y la educación técnico profesional.

Este es un campo abierto a la educación formal, la que aún permanece alejada de las ventajas pedagógicas, humanas, sociales y económicas, del trabajo como elemento formador.

Este rápido recuento nos traslada al engranaje de insumos, procesos y resultados con los que se aborda la calidad de la educación en su perspectiva sistemática formal.

- * Desde la educación no-formal se evidencia la presencia de un sujeto más al vivo y actor de su propio proceso educativo.
- * El contexto social y las relaciones sociales juegan un papel activo y decisivo como clima del aprendizaje. Los actores sociales, la familia, la comunidad inmediata, el grupo etario, las organizaciones informales, están más cerca de los educandos. Por otra parte, los educadores poseen características especiales para hacer rendir efectos casi inmediatos en su relación con los alumnos. Si bien no manejan a la perfección las tecnologías del aprendizaje, las didácticas y técnicas derivadas, promueven mucho la motivación y el interés en los educandos, algo importante para su promoción humana y social.

- * Los materiales educativos poseen de ordinario una connotación muy práctica con lenguaje sencillo, aplicaciones concretas y muy relacionadas con el contexto inmediato y mediato del educando.
- * Los procesos educativos están respaldados por investigaciones de la situación, por la concientización y apropiación de los derechos y deberes por parte de los educandos, por ingredientes importantes de motivación y siempre orientados a la promoción y desarrollo de los educandos.
- * El educando, generalmente como miembro de un grupo, se convierte en el protagonista de sus aprendizajes y de su desarrollo en interacción con los educadores y los factores sociales, económicos, culturales y laborales.
- * Los aprendizajes constituyen un proceso de cambios intermedios validados por la acción y orientados a generar capacidades, habilidades, destrezas y valores relevantes y útiles para la vida personal, familiar y comunitaria.
- * En este proceso se va produciendo el sentido de pertinencia al grupo y a la comunidad que derivarán en organizaciones sociales y sobre todo en mecanismos efectivos de participación social. La educación no-formal es una educación para la organización y la participación social.
- * Los resultados presentan un abanico de efectos y posibilidades individuales, colectivos y sociales los que en conjunto evidencian cambios en la calidad de la vida de los grupos de población con características de pobreza y exclusión social.

II

CONTRIBUCIÓN

de los Institutos de Promoción Humana INPRHU^s de
Managua, Estelí, Ocotal y Somoto.

**PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN
NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES EN
LOS MUNICIPIOS DE MANAGUA, ESTELÍ, OCOTAL Y
SOMOTO**

Sistematización del Programa de Promoción
de la Familia y la Comunidad (1991-1999).

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

El Proyecto se concibió y planificó en la dinámica del Programa de Promoción de la familia y la comunidad (1990) de INPRHU con el propósito de promover el cumplimiento y defensa de los derechos de la niñez en base a la participación social y el desarrollo humano y comunitario.

El Programa abrió varias líneas de acción que conformaron diversos proyectos aunque la decisión inicial centra su acción en sectores de la niñez y adolescencia en condiciones de exclusión social a nivel urbano como son las y los trabajadores que viven en la calle. Una forma efectiva de defender los derechos de esas niñas, niños y adolescentes trabajadores así como para superar su exclusión social y fundamentar su desarrollo e inserción social y económica, se logra mediante su integración a la educación escolar dado que la educación es un derecho humano fundamental.

El hacer real y efectivo este derecho generó un rico proceso social y educativo que relacionó y concatenó una serie de concepciones, estrategias, métodos, acciones, cambios de actitud, experiencias y mecanismos que entrañan lecciones importantes tanto para proyectos de desarrollo social como para procesos de cambio en el sistema educativo y creación de alternativas educativas más pertinentes para grupos de población en exclusión social.

El Proyecto se basa en el hecho de que el sistema escolar es el medio organizado por la sociedad para el cumplimiento del derecho fundamental que tiene toda persona para su desarrollo personal y su integración social, laboral y económica. A través del cumplimiento de este derecho se fundamenta también el desarrollo humano y la inserción social de estos grupos de población a los códigos y exigencias de la sociedad actual. De ahí la necesidad de que la niñez y adolescencia trabajadora que vive en la calle de nuestras ciudades se integre el sistema escolar formal.

El Proyecto tiene como objetivo principal la escolarización de las niñas, niños y adolescentes que trabajan en la calle desarrollando para su logro un proceso que conforma una experiencia integrada por pequeñas experiencias relacionadas y concatenadas entre sí. Se trata de una estrategia que se va armando y completando en la práctica mediante procesos y acciones parciales pero con una direccionalidad determinada. Cada una de esas experiencias y el conjunto de las mismas se comprueban con indicadores cuantitativos propios de la cobertura escolar (acceso, ingreso, permanencia, promoción) y de indicadores cualitativos propios de los fenómenos sociales los que también pueden valorarse, fundamentalmente con el impacto social de los mismos. Por ejemplo, cambio de actitud de las familias y de los propios niños respecto a los efectos positivos de la escolarización, cambios de actitud en los maestros respecto a su interacción educativa con esos niños, cambios en contenidos y métodos educativos, etc.

El Proyecto en su formulación original no visualizó todo el engranaje de factores y experiencias que se iban a generar y entrelazar en la globalidad de esta experiencia, pero tuvo la firme convicción de que la escolarización de esos grupos de población fundamentaba un desarrollo humano e inserción social, económica y laboral. El proyecto presenta

un objetivo bien definido: Escolarizar a niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle del sector urbano de cuatro municipios.

El logro de este objetivo construye una concatenación de acciones cada una de las cuales tiene su propia génesis, proceso y desarrollo hasta conformar una importante experiencia social y educativa.

El análisis, la reproducción, interpretación y valoración de ese conjunto de acciones que confluyen en el logro del objetivo-meta del Proyecto, constituye el objetivo de la presente sistematización.

2. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

2.1. Las Áreas de Intervención.

En términos generales el interés se centra en sistematizar la **trayectoria** trazada y seguida por INPRHU para que niñas, niños y adolescentes de la calle que trabajan se integren a la educación formal o escuela.

En otras palabras, se trata de sistematizar las **acciones y procesos que conforman esa trayectoria**, desde el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes trabajadores hasta su éxito en la escuela reformada.

Esta trayectoria presenta las acciones y procesos siguientes, que son en la práctica las grandes Áreas de Intervención del Proyecto:

- Fundamentar humana, filosófica y socialmente el derecho a la educación de toda persona.
- Selección de la población meta y el territorio de la intervención del proyecto.
- Cambio en el propio Instituto de desarrollo humano (INPRHU) para conducir adecuadamente esta experiencia.
- Investigación-acción participativa sobre la situación de la niñez y adolescencia trabajadora en los municipios de Managua, Estelí, Ocotal y Somoto.
- Trabajo de sensibilización y convencimiento a la niñez y adolescencia trabajadora haciéndoles ver los beneficios que ofrece la escolarización para su desarrollo y mejores condiciones laborales y sociales.
- Promover el convencimiento, las capacidades y competencias de las familias para que comprendan y garanticen los beneficios globales de la escolarización de sus hijos, beneficios que superan los costos de oportunidad (vgr. Sacrificar el tiempo e ingresos producto del trabajo) al integrarse a la escuela.
- Trabajo sistemático con maestras, maestros y algunos directores de centros educativos a fin de que propicien y privilegien la integración de niñas, niños, trabajadores a la escuela pese a los prejuicios que tienen respecto a ellos y al tema de su posible indisciplina en la escuela.
- Formación pedagógica de maestras y maestros, orientada a mejorar la interacción pedagógica educador-educando que mejore la participación y éxito escolar de las niñas, niños y adolescentes trabajadores integrados a la escuela.

- Investigar y analizar los desajustes de la escuela y del sistema educativo nicaragüense para satisfacer las aspiraciones y necesidades de las niñas, niños y adolescentes trabajadores, y hacer propuestas de cambios teóricos y prácticos para revertir la situación actual de la escuela y dar cabida en ella a innovaciones tanto de gestión como pedagógicas integrando en ellas elementos importantes de la educación no formal.
- Brindar reforzamiento escolar encaminado a mejorar la retención, promoción escolar y los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes trabajadores integrados a la escuela.
- Sensibilizar a los distintos sectores sociales sobre el derecho de todos a la educación promoviendo su apoyo solidario al Proyecto.
- Desarrollar un servicio educativo alternativo e integrador mediante la creación de la Escuela Comunal "Las Torres" (Managua).

Indicadores Cuantitativos

- Recursos humanos y económicos utilizados en el Programa durante los años 1990-1999.
- Nº de niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle afectados por el programa en sus distintas etapas.
- Nº de ellos integrados a la escuela.
- Número de familias participantes en garantizar la escolarización de sus hijos.
- Porcentaje de retenidos y promocionados en la escuela.
- Nº de talleres y nº de maestros y maestras participantes en ellos.

Indicadores Cualitativos

- Cambio en la estrategia de trabajo del INPRHU.
- Cambio de actitud de los niños y adolescentes trabajadores y de sus familias respecto a la escolarización.
- Cambio de actitud en padres y madres de familia a favor de la escolarización de sus hijos frente al costo de oportunidad que supone dejar de trabajar o de trabajar menos para ir y permanecer en la escuela.
- Cambio de actitud en los maestros en apoyo a la integración de los niños a la escuela.
- Cambios en la interacción pedagógica educador-educando y en la gestión escolar.
- Cambios en métodos, materiales, participación, atención, evaluación, etc. en el tratamiento de esos niños.
- Sensibilización y conciencia en los sectores y actores sociales sobre el derecho fundamental de toda persona a la educación.
- Exigencias y propuestas de cambios en el sistema escolar mediante la integración de elementos educativos de la educación formal y no formal.
- El modelo educativo alternativo de la Escuela Comunal "Las Torres" (Managua).

2.2. El eje y los ejes de la intervención.

2.2.1. Eje Central movilizador: Teniendo como fundamento el derecho a la educación de cada persona, la experiencia objeto de estudio, se centra en hacer efectivo ese derecho en niñas, niños y

adolescentes trabajadores de la calle, del sector rural, de los municipios de Managua, Estelí, Ocotal, Somoto, derecho que se hace efectivo principalmente mediante la educación formal, sistemática, escolar.

2.2.2. Ejes integradores del eje central movilizador:

Este eje central y movilizador de toda la experiencia, está alimentado por otros ejes, con características propias, pero cuyo sentido y dirección está referido al eje central movilizador.

Estos ejes son:

- a) Razón de ser, objetivos y fines del Instituto de Desarrollo Humano (INPRHU) y el proceso al interior del mismo para concentrarse en la educación como derecho humano fundamental para el Desarrollo Humano y la inserción social de una población meta: la niñez y adolescencia trabajadora. (3.1)
- b) La educación como derecho. (3.2.)
- c) El diagnóstico de la situación de ese grupo especial de población, en relación con las concepciones y formas educativas propias de la escuela: situación de exclusión por parte de la sociedad y del sistema educativo y situación de rechazo a la escuela por parte de las niñas, niños y adolescente trabajadora. (3.3)
- d) Creación de condiciones en los propios niñas, niños y adolescentes trabajadores, en sus familias, en las maestras y maestros, en la institución educativa y en la sociedad para que esas niñas, niños y adolescentes

trabajadores accedan, permanezcan y tengan éxito en sus aprendizajes y formación. (3.4)

- e) Propuesta de cambios substantivos en la concepción, organización y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema educativo integrando elementos propios de la educación sistematizada formal y experiencias exitosas de educación no-formal. (3.5)
- f) El servicio educativo alternativo de la Escuela Comunal "Las Torres" de Managua. (3.6)

3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

3.1. El Organismo generador del Proyecto.

El Instituto de Promoción Humana (INPRHU) nace en 1966 como organismo no gubernamental con personería jurídica desde 1979 y teniendo como objetivo central la promoción humana, concepto sumamente rico y amplio que empalmará más adelante con el paradigma del Desarrollo Humano y el enorme abanico de elementos que lo constituyen.

Es interesante observar que el INPRHU es de las primeras ONG's independientes fundadas en Nicaragua cuando el imperativo del desarrollo económico a través del proyecto de integración centroamericana y de su instrumento, el Mercado Común Centroamericano, evidenciaba el modelo o versión del capitalismo de la época.

La política económica de ampliar las exportaciones y reducir las importaciones conllevó cambios importantes en la infraestructura de los países, un incipiente desarrollo

industrial, el incremento extraordinario de productos de exportación especialmente agrícolas (algodón, café, etc.) beneficiados por los precios internacionales, facilidades educativas e institucionales para formar mano de obra barata, recursos humanos intermedios, técnicos, profesionales en distintas áreas del conocimiento técnico y práctico, especialidades en sectores claves del modelo económico, Reforma educativa de los años sesentas, apertura de Universidades Privadas de inspiración técnico-humanista (UCA), de centros especializados (INCAE) para administrar el desarrollo económico...etc.

Indudablemente esta versión del capitalismo en Nicaragua provocó cambios importantes y generó un desarrollo catalogado como aditivo e inequitativo, es decir se manifestó en el surgimiento de una clase media activa y creativa, de una concentración de la riqueza en grupos de población determinados, fortaleciéndose el latifundio en el sector rural y de una depauperización progresiva de grupos cada vez mayores de la población.

En este escenario de crecimiento económico, de movilización social y del fortalecimiento de determinados grupos económicos toman fuerza dos consecuencias muy claras y que posteriormente ampliarían sus raíces y efectos hasta llegar en nuestros días mediante el imperio del neoliberalismo y el imperativo del mercado entre otros factores a los niveles de exclusión social y de pobreza que vivimos. Estas consecuencias fueron: a) la constante migración del campo a la ciudad creando asentamientos de gente improvisados y barrios cada vez más marginados y b) la depauperización del campesinado en el sector rural. Estas dos consecuencias negativas del modelo de desarrollo económico de la época adquirió expresiones económicas y sociales muy particulares.

En este contexto se ubica el INPRHU y su compromiso con la **promoción humana**, descuidada, dificultada y reducida por el modelo de desarrollo económico vigente para cada vez mayores grupos de población.

Durante el período y política social de la Revolución Popular Sandinista, el INPRHU ejerció una enorme influencia articulando acciones con el Ministerio de Bienestar Social, de manera muy particular en beneficio de la niñez y adolescencia. Recordamos los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), etc.

Con el cambio político y sus políticas económicas y efectos concatenados para superar la crisis económica y social prevalentes, el INPRHU continúa con sus objetivos y razón de ser originales creando en 1990 el **Programa de Promoción de la Familia y la Comunidad** con el propósito de promover el cumplimiento y defensa de los derechos de la niñez en base a la participación social y el desarrollo humano y comunitario.

Con el surgimiento de este Programa se crean diversos proyectos dirigidos en un inicio fundamentalmente a sectores de la niñez y adolescencia en condiciones de exclusión social a nivel urbano como son las y los trabajadores y las y los que viven en la calle.

Este será el núcleo del proyecto que se analiza. Se trata de un proceso de intervención multifacética en este grupo de población con el objetivo de su integración a la escuela en tanto la educación es un derecho fundamental de toda persona y la escuela el medio organizado por la sociedad para la promoción social y el desarrollo humano de la población.

Para la definición y aceptación de este objetivo como central del Proyecto, el trabajo con la niñez y adolescencia trabajadora se inició en mercados, parqueos, terminales de buses, centros de comercios, focos de concentración de ellas y ellos donde a diario llegan a buscar lo mínimo para subsistir y llevar algo a su familia.

Las acciones desarrolladas en estos grupos exigían cambios en los fines y formas de intervención. Se trataba de **a)** desarrollar procesos de desarrollo integrales e integrados, **b)** de promover la participación de la niñez pasando de acciones de carácter predominantemente asistencialista a acciones para su transformación en actores, sujetos y protagonistas de su propio desarrollo teniendo como espacio fundamental para ello, sus familias, **c)** de cambiar el estilo de trabajo de INPRHU acostumbrado a hacer todo por si mismo, hacia una forma de trabajo de intervención participativa mediante la creación de capacidades y competencias de los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores y de sus familias, lo que se manifestaría tanto en desarrollo humano como en desarrollo comunitario.

Este conjunto de acciones y exigencias orientadas a generar nuevos actores y sujetos sociales y nuevas formas de intervención que garantizaran un impacto duradero y sostenible en el mejoramiento de nivel y calidad de vida de las niñas, niños y adolescentes trabajadores que viven en las calles, condujeron a visualizar la educación, la escolarización como el medio complementario efectivo para el logro de estos fines, reconociendo eso si que la escuela tal como está concebida, organizada y funcionando en la actualidad requiere de cambios substantivos y profundos.

Se apuesta por la educación. No se enfrenta a la escuela, sino por el contrario se cree en la escolarización como un

medio fundamental para la promoción social y el desarrollo, pero a su vez se afirma con convencimiento e insistencia que la escuela debe transformarse para que el derecho a la educación de todos, especialmente de los grupos marginados, sea real y efectivo puesto que no basta contar con oportunidades educativas sino sobre todo con fundamentar la equidad basada en el derecho a la educación.

3.2. La Educación como derecho.

En la historia se han dado distintas concepciones de humanismo, tomando fuerza a mediados del siglo XX, un humanismo fundamentado en los derechos humanos que conformaron la filosofía del desarrollo humano. En todo caso, toda concepción humanista ha tenido el peligro de jugar con las fronteras de lo teórico y abstracto. Algo de eso puede suceder con el derecho a la educación el que emana directamente del ser y naturaleza del ser humano. El derecho a la educación equivale al derecho que como tal, posee toda persona de extraer, desarrollar y desplegar sus capacidades innatas para orientarlas a lograr su propio desarrollo y al cumplimiento pleno de sus relaciones humanas, sociales, económicas y culturales en una determinada sociedad. La educación en términos de extracción de capacidades (*educere*) y de orientar su desarrollo (*conducere*) constituye un abanico de factores e influencias mediante las cuales se va conformando la autonomía del ser humano, el imperativo de ser humano, la responsabilidad de ejercerlos en convivencia con los demás seres humanos y con el compromiso de colaborar en el desarrollo de sus semejantes lo que constituye un ámbito sostenido de valores.

Frente a este aparato teórico conceptual del derecho a la educación, o lo que es lo mismo a ser persona humana plena, se debe preguntar ¿Cuál es el aporte real de la escolarización, cuando en la educación de una persona o en el proceso de construirse como persona, coexisten diferentes comunidades educativas no formales e informales de gran influencia en ese proceso (familia, comunidad inmediata, grupo etarios, medios de comunicación, etc.)?.

En esta gama de factores influyentes en la formación de la persona, en su movilidad y promoción social, en su capacitación para producir riquezas y/o servicios, en su relación con el acervo cultural de la humanidad y de sus identidades culturales más inmediatas como la historia nacional, regional, etc, la escuela constituye un aparato concebido y organizado según los cánones y códigos de la sociedad y del desarrollo científico-tecnológico cuyo papel funcional es insustituible en la vida moderna.

Escolarizarse, es decir, acceder, transitar, promocionar a lo largo de ese aparato constituye la condición indispensable para ser un ciudadano con todos los derechos y oportunidades de participación social y de desarrollo pleno.

Cuando se habla del derecho a la educación o la educación como derecho en el proyecto, objeto de la presente sistematización, se refiere explícitamente a la escolarización en el sentido expresado, lo que no implica reducir ese derecho fundamental a la sola escolarización. El derecho a la educación supera el espacio y tiempo de la escolarización, la educación como derecho presenta en este proyecto una connotación más directamente referida a la escolarización.

Con el fin de despejar cualquier sombra o duda sobre instalarse en lo abstracto cuando se habla de la educación

como derecho, el INPRHU exige ese derecho desde realizaciones muy concretas.

La educación como derecho se cumple cuando se llenan en la práctica los **siguientes principios**:

3.2.1. **La Universalidad de la educación** en cuanto síntesis del acervo histórico y cultural de la Humanidad, la organización del saber acumulado y actual accesible a cada persona en su contexto particular, las condiciones para que todas las personas accedan, permanezcan y tengan éxito en los distintos tramos del sistema educativo independientemente de sus particularidades económicas, sociales, psicológicas y culturales.

3.2.2. La escuela es la organización sistemática e intencionada creada por la sociedad para hacer viable la universalidad de la educación y de sus fines para cada persona.

3.2.3. **Ser parte de la conformación de sujetos de derechos y sujetos sociales.**

La escolarización como sistema y como proceso contribuye a la construcción de la persona en sus diferentes dimensiones teniendo como núcleo clave de su acción la fundamentación y consolidación de la autonomía de cada ser humano, sustento del ejercicio de la libertad y de la responsabilidad individual y social. De ella se deriva su iniciativa, su creatividad y su capacidad de participar en el ámbito ciudadano particular. Es decir, que la escuela por su acción eminentemente socializadora incluyendo la creación y difusión de conocimientos, las habilidades y los valores compartidos, va construyendo

verdaderos sujetos de decisiones y actos de dimensión social lo que implica ser sujetos de derechos y de deberes. El ser humano, por su naturaleza humana, es sujeto de derechos pero al vivir en sociedad o con otros, los derechos propios se convierten en obligación de respetarlos por parte de los demás y los derechos de las otras personas en obligaciones de los demás.

El sujeto de derechos es algo esencial a la persona, pero ser sujetos sociales conlleva en la práctica un proceso lento y complejo porque si bien cuenta con su libertad tiene que ubicarse en el entramado difícil de la vida social, sometida en la actualidad a factores e influencias tan fuertes que apenas le permiten un mínimo espacio para ser verdaderamente humano.

Algo de eso acontece con las niñas, niños y adolescentes trabajadores que viven en la calle, a golpes de la exclusión social y todos sus efectos. De ahí la necesidad de formarles como sujetos conscientes y defensores de sus propios derechos y como sujetos sociales que participen en hacer valer esos derechos pero en el ámbito de una verdadera vida ciudadana. A la escuela incumbe desde su ámbito y razón de ser en la sociedad, contribuir a conformar sujetos de derechos y sujetos sociales a todos los ciudadanos especialmente a aquellos que están más lejos de ser tales sujetos.

3.2.4. Desarrollo personal y social.

La Escuela concentra historia, cultura, institucionalidad, medios humanos, técnicos, materiales y pedagógicos para que su acción

sistematizada sienta las bases y desarrolle las capacidades humanas en cuyo desenvolvimiento va construyéndose la persona en su dimensión personal inevitablemente vinculada a su desarrollo social. No es posible un desarrollo personal auténtico sin que este se relacione, prolongue y realice con otras personas.

El problema radica cuando la exclusión social estructural es el hábitat real de una persona.

En este caso la escuela tiene que superar estructuras y actitudes estereotipadas limitantes para poder actuar con éxito en el desarrollo individual y social de quienes las circunstancias les han negado la oportunidad de ser plenamente humanos y más bien les han marginado de esa oportunidad.

En este caso la escolarización juega un papel importante aunque limitado, para impulsar el desarrollo como personas de las niñas, niños, adolescentes trabajadores de la calle. En otras palabras la escuela no puede seguir la corriente de la exclusión por sutil que esta sea y debe cambiar substancialmente para que su acción pueda revertir la negación que como seres humanos viven esas personas.

Se requiere de una escuela capaz de generar desarrollo individual y social de personas excluidas de ese desarrollo. A la escuela se le puede exigir la generación de ese desarrollo, de lo contrario no cumpliría en su totalidad sus funciones.

3.2.5. **La inclusión social.**

El desarrollo individual y social tiene como contraparte inmediata la inclusión social, es decir revertir la exclusión y pasar la frontera de la inclusión social, de la aceptación social, de las oportunidades a las que tiene derecho toda persona a satisfacer sus necesidades y desarrollar sus capacidades, derechos y obligaciones.

En otras palabras el desarrollo individual y social de los ciudadanos que por naturaleza corresponde impulsar a la escuela, sólo se completa con la inclusión social. Quiere decir que la escuela debe formar para la vida desde sobrevivir hasta participar en el desarrollo.

3.2.6. **Desarrollo de valores, capacidades y competencias.**

Contribuir a formar sujetos sociales y sujetos de derechos, impulsar el desarrollo individual y social, promover la inclusión social desde una situación de exclusión, sólo es posible si la escuela es capaz de desarrollar valores, capacidades y competencias inherentes al ser humano y exigidos por una sociedad sometida a fuerzas que la determinan en varios aspectos sin opciones reales para reorientar esas fuerzas: El modelo económico vigente y prevalente es excluyente de grandes mayorías de población. Desde él la dictadura del mercado, la posesión de las tecnologías y de los medios de información y comunicación, la bancarrota de los valores y el uso corrupto del poder político, han quebrado estructuras sociales y culturales establecidas en nuestro medio generando entre sus

variados resultados la exclusión social hermana gemela de la pobreza.

A la escuela no se la pueden exigir milagros pero si condiciones más favorables para que las personas de toda condición reciban un impulso sostenido para convertirse, al menos, en sujetos de sus posibilidades y de sus oportunidades. De ahí que la educación formal debe estar dirigida a propiciar que los seres humanos aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a ser, aprendan a convivir y aprendan a emprender. El dominio de estos aprendizajes se traduce en el desarrollo de valores, capacidades y competencias.

3.2.7. Gratuidad y Obligatoriedad.

En la realidad de nuestro país, frente a poblaciones empobrecidas y marginadas, el sistema escolar presenta en general un escollo y para muchos un verdadero obstáculo a la hora de querer hacer efectivo el derecho a la educación. Es el problema de la gratuidad y la obligatoriedad.

Pese al mandato del Artículo 121 de la Constitución Política, garantizando la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria dejando un resquicio para cierta dosis de voluntariedad en la educación secundaria, una serie de subterfugios, unos al margen de la política oficial y otros amparados por la misma política en forma de autonomía escolar, ponen en entredicho e incluso contradicen ese mandato. Los efectos sociales de esta transgresión, sea cuales fueren los subterfugios utilizados, se evidencian con mayor impacto en las poblaciones pobres. A su consuetudinaria exclusión social que

las ubica lejos de las oportunidades para acceder y permanecer en la escuela, se añade este elemento (el cobro) que les aleja más de la escuela.

Es sabido que la escolarización es cara, se sabe que la gratuidad es un concepto amplio que rebasa los montos exigidos en los centros escolares.

El Artículo 121 de la Constitución Política no reduce la gratuidad al costo de la matrícula o de una determinada mensualidad. La gratuidad constitucional aboga por oportunidades educativas que conlleven condiciones casi plenas de gratuidad. No se trata sólo de no cobrar algo, se trata de proveer todo lo necesario para que el niño y niña accedan, permanezcan y tenga éxito en sus respectivos niveles educativos. Solo así se construye la equidad. En nuestro contexto estas condiciones se cumplirían proporcionando uniformes, materiales educativos, el complemento nutricional, infraestructura escolar (aulas) en buen estado, servicios higiénicos adecuados, un tiempo escolar dosificado, interacción pedagógicas efectiva, relaciones humanas solventes.

En el Proyecto objeto de la sistematización se insinúan estos elementos garantizadores de una verdadera gratuidad porque la conciben "no sólo como un instrumento económico de devolución de contribuciones fiscales aplicados a un servicio, sino ante todo como una política dirigida a la promoción humana".

En la práctica lo que se exige mínimamente es la eliminación de cualquier tipo de cobro, la

disponibilidad permanente de materiales educativos y la oportunidad de cierto complemento nutricional.

Estas medidas no garantizan el acceso, permanencia y éxito escolar de los niños, niñas y adolescentes trabajadores de la calle, debido a que los niveles de pobreza y exclusión los somete a condiciones de desventaja que no es posible superar con unas cuantas medidas parciales. El problema tiene sus raíces más allá, en el modelo económico y de desarrollo impuesto por el neoliberalismo el que si bien ha generado beneficios globales para el desarrollo, estos se relacionan también con niveles cada vez más preocupantes de empobrecimiento y exclusión.

De ahí que la gratuidad de la educación sea apenas un mínimo componente de la obligatoriedad de la educación.

Esta es de momento imposible para amplios sectores de la población y con mayor fuerza para las niñas, niños y adolescentes que encuentran en el trabajo, autoafirmación, autoestima y cierta remuneración económica.

La obligatoriedad de la educación primaria sólo es posible cambiando radicalmente el modelo económico y social que nos rige.

3.2.8. Procesos Integrales e Integrados

La educación de una persona no la completa la sola educación formal. Esta requiere de elementos esenciales al propio proceso educativo como son la salud, el fortalecimiento familiar, la recreación y el

desarrollo artístico y la capacidad para generar ingresos económicos. Educar es relacionar e integrar todos esos elementos lo que ya supone un enorme desafío a la escuela formal de nuestro país. La educación se completa cuando articula, relaciona e integra las dimensiones humanas del pensamiento, el afecto, la libertad, la creatividad, la solidaridad, la producción, los valores.

También se completa cuando impulsa y genera integración de las niñas, sus familias, su comunidad, su medio ambiente, etc.

Sólo en una perspectiva de procesos integrales e integradores es posible una escolarización exitosa para la vida. He aquí apuntadas varias dimensiones de los cambios requeridos por una escuela que responda a sectores populares.

3.3 La estrategia de Promoción de la escolarización.

3.3.1. El diagnóstico de la situación: investigación participativa sobre la situación escolar de la niñez y adolescencia trabajadora.

Según los cánones propios de los diagnósticos en proyectos de carácter social popular, estos se realizan mediante intervenciones participativas situadas en la realidad de los actores y sus contextos particular.

INPRHU ha desarrollado este tipo de investigación-acción-situacional en un universo de entre 2,500 y 5000 niñas, niños y adolescentes trabajadores.

El diagnóstico comprueba de inmediato la desescolarización de casi el 50% de las niñas, niños y adolescentes trabajadores debido a que los niveles de pobreza existentes obligan a las familias a disponer de sus hijos desde los 6 y 7 años para generar ingresos económicos siendo en ocasiones la única fuente de suministro familiar. Así surgen las niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle.

El diagnóstico valora como razones para no escolarizarse en la escuela formal pública tal como funciona actualmente en el país, las siguientes:

- a) La pobreza (e incluso extrema) que afecta al 60% de las familias. El tener que dedicar la mayoría del tiempo a un trabajo que lo hace incompatible con los tiempos y exigencias de la escuela.
- b) El costo de oportunidad puesto que el ir a la escuela supone no contar con ingresos necesarios que les aporta el trabajo.
- c) Las condiciones de la escuela:
 - Los costos que implica el acceso y permanencia en ella (alimentos, vestuario, materiales y útiles escolares) cobros en el marco de la autonomía escolar.
 - El sistema de evaluación uniforme aplicado a todos los estudiantes considerando a todos como ciudadanos iguales lo que pone en desventaja a los niños trabajadores.
 - La aplicación rigurosa de las inasistencias lo que afecta a estos niños.

- La aplicación de un reglamento de comportamiento y disciplina al que culturalmente no están acostumbrados.
- La organización de los aprendizajes y sus correspondientes métodos alejados de las aspiraciones y necesidades de estos niños.
- La falta de apoyo de las familias acostumbradas a una visión cortoplacista sin valorar los efectos positivos de la educación formal. Prefieren el ingreso económico producto del trabajo de sus hijos que el que vayan a la escuela.
- El propio nivel educativo de las familias y sus condiciones de empleo o desempleo. La pobreza genera pobreza.

En resumen, la conjunción de condiciones de pobreza con sus secuelas económicas, sociales, culturales por una parte y las características que ofrece la educación escolar vigente, confluye en la desescolarización de grupos importantes de población. Uno de cuyos efectos es el surgimiento de niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle.

Revertir o al menos disminuir el impacto de estas condiciones es la tarea asumida por el Proyecto a fin de hacer posible la escolarización de niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle.

3.3.2. Creación de condiciones en los principales actores.

La investigación participativa generando mecanismos para que los propios niñas, niños y adolescentes trabajadores **tomaran la palabra** constituye un aspecto educativo importante que

influirá en el futuro de su proceso hacia la escolarización y hacia los logros en su seno.

Este método permite conocer no sólo a los actores participantes con voz situacional autorizada, sino todo el andamiaje familiar, social, cultural que constituyen su hábitat humano deformado y excluyente. Los niños son en sí mismos y en sus situaciones los verdaderos diagnosticadores. El investigador crea las condiciones para que ellos se descubran y descubran todos los factores que determinan su situación.

Desde ellos y con ellos se llega a la familia, al magisterio, a la institución educativa, a los sectores gubernamentales y organizaciones sociales.

3.3.2.1. Apoyar la decisión personal por escolarizarse.

La estrategia tiene un punto clave de partida. Quienes deben decidir la escolarización son los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Para conseguirlo se realiza un trabajo participativo de análisis de su situación, de los elementos que la constituyen, de posibles vías de superación de esa situación, de hacer valer la educación como una de las más efectivas. Estudios, campañas, espacios educativos de reflexión y de organización, relación con educadores para conseguir su apoyo, visitas a escuelas para romper barreras sociales y culturales de exclusión, utilización de los medios de comunicación, afiches, revistas, folletos, carnavales, etc.

En este multifacético proceso ya en 1999 entre el 43% y el 78% de las niñas, niños y adolescentes apoyados, se involucran directamente en acciones en pro de la escolarización.

Cabe recordar que INPRHU para finales de 1999 atendió en sus proyectos a 2.287 niñas, niños y adolescentes trabajadores correspondiendo el 59% a los municipios del norte pues durante los dos primeros años del programa (1990-1991), de los 1.112 atendidos el 84% correspondió a Managua. En diez años la población atendida creció en un 105%.

La escolarización va adquiriendo de esta forma la categoría de un derecho accesible y cuyos sujetos principales son los propios niñas, niños y adolescentes trabajadores, falta que ese protagonismo de la niñez y adolescencia se sienta fortalecido por sus familias, por los educadores, por la sociedad y por los cambios en la educación posibilitando alternativas vinculadas también con la habilitación laboral y técnica. De hecho en el área de la formación técnica de INATEC ya han egresado 96 adolescentes, el 81% en Managua.

Esta constituye una de las alternativas con mayor impacto en el desarrollo personal y laboral de las poblaciones pobres, pues, entre otros efectos genera autoestima, promoción social e ingresos periódicos lo que demuestra que los pobres tienen un considerable potencial para ser sujetos exitosos de su propio desarrollo. Lo que necesitan son condiciones apropiadas para abrir cauces a sus capacidades e iniciativas siendo lo fundamental la escolarización básica.

3.3.2.2. El papel de la familia respecto a la escolarización de sus hijos.

No basta convencer al niño trabajador de la calle sobre los beneficios de la escolarización, es necesario convencer a las familias y convertirlas en sujetos decisivos, reclamantes del derecho a la educación de sus hijos.

El convencimiento y posterior involucramiento de las madres y padres a la promoción de la escolarización ha supuesto una experiencia novedosa en la dinámica del proyecto e ingrediente muy importante para el desarrollo comunitario.

El primer gran obstáculo fue la situación de pobreza que viven las familias de esas niñas y niños trabajadores de la calle.

Las familias necesitan de su trabajo es decir de los ingresos que este genera puesto que como ellas mismas lo expresan, con "letras no se come" " a como está la escuela mejor me quedo trabajando", "no nos alcanzan los reales para enfrentar los costos de estar en la escuela".

Por otra parte las familias comprueban que el tiempo y esfuerzo dedicados en la escuela restan a sus hijos oportunidades de trabajar. Su experiencia les dice que el lugar y espacio de trabajo es el sector informal de la economía.

Todo ello estructura una visión pesimista de la escuela, falta de interés por ella y cierta sensación de que estorba a sus posibilidades de sobrevivencia.

En este contexto se mueven los resortes de la estrategia del proyecto. Se parte de esa realidad subjetiva-objetiva, social y cultural de las familias respecto a la escolarización. Sobre ella se montan mecanismos de convencimiento activando a actores sociales importantes, los mismos niñas, niños y adolescentes trabajadores, los promotores, los educadores, en algunos casos a empleadores de esos niños, inventario preciso de esa población, visitas domiciliarias, procesos de reflexión y comunicación conjunta con madres y padres, conformación de instancias organizativas entre ellos, visitas suyas a las escuelas, conciencia de su papel e influencia como mujeres y hombres en el difícil entramado de una sociedad injusta, hacer de estos mecanismos un proceso educativo comunitario, participativo, generación de cierta modalidad de becas más allá de los supuestos operativos de la Red de Protección Social, puesto que ésta por si sola no genera ni los procesos educativos pertinentes, ni la equidad, aunque puede llegar a ser un importante catalizador de procesos conducentes a abrir oportunidades para cumplir el derecho a la educación.

Este conjunto de estrategias, mecanismos, acciones y actividades, fundamentalmente impulsores de elementos humanos y sociales de la gente, posibilitó contar con el apoyo familiar para la escolarización de sus hijos. Un derecho fundamental se logra con una acción comunitaria organizada y persistente.

3.3.2.2.1. Capacitar a maestras y maestros para desarrollar una capacidad y relación pedagógicas que privilegia la inclusión social, la integración y éxito escolares.

El magisterio es el actor de un sistemático impacto social. Su papel es clave para hacer efectivo el derecho a la educación en sus distintas etapas pero especialmente para crear un puente entre la exclusión social y la escolarización.

El Proyecto detectó en algunos maestros y maestras actitudes de rechazo a la inclusión de niñas, niños y adolescentes trabajadores a la escuela contagiados por la actitud institucional del sistema educativo y sus normas de funcionamiento. Reconociendo el papel clave del magisterio y las condiciones institucionales que no favorecían su involucramiento en la promoción de la escolarización de esos grupos de población, el Proyecto inició su recorrido táctico no con las instancias oficiales, sino con la dirección y el personal de cada centro educativo contando para ello con un grupo comprometido de maestras (os) respecto a la defensa y cumplimiento de derechos sociales y desarrollo humano de la gente.

El mecanismo fundamental de este proceso conducente a convertir al magisterio en un elemento clave del proyecto, fueron los Talleres sistemáticos de capacitación en los que se compartieron y abordaron aspectos de derechos del magisterio (algunos desconocían la ley de carrera docente), psicopedagógicos, metodológicos, didácticos, tecnologías del aprendizaje, mecanismos de motivación e interés, gestión y relaciones humanas,

etc. Este proceso no fue sólo técnico porque dejó réditos positivos en lo humano, de autoestima, reconocimiento, desarrollo de la personalidad, autoafirmación, innovación y liderazgo por parte del magisterio.

Primero fue necesario superar los obstáculos institucionales, normativos y actitudinales, para después desarrollar en el magisterio una disposición favorable respecto a ese grupo de población y después una relación pedagógica que hiciera posible una interacción centro educativo-estudiantes, educadores-educandos.

Como era de esperar la vocación y sentido del educador generó un clima propicio para efectuar cambios actitudinales y nuevos métodos pedagógicos que se convirtieron en resultados muy positivos para las direcciones de los centros educativos, las maestras y maestros, las madres y padres de familia, los alumnos y los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores que pudieron compartir estudio y trabajo o que con el apoyo de becas y nuevas alternativas educativas, hacer de la escolarización su principal quehacer.

La coordinación entre el proyecto y los distintos actores proporcionó al proyecto nuevas dimensiones de organización y participación social.

Al término del año 1999 se capacitaba sistemáticamente a 696 maestras y maestros y se mantenía coordinación con 102 centros escolares.

3.3.2.3 Sensibilizar a los diferentes actores sociales sobre el derecho a la educación promoviendo su apoyo solidario.

El proyecto incursionó en actores sociales, políticos e institucionales importantes.

Los comerciantes y pequeños empresarios por su relación con el trabajo de ciertos niños y niñas ubicados en mercados, calles de gran afluencia vehicular (semáforos), terminales de buses, puestos donde adquiere una especial dimensión la economía informal y el trasiego de mercaderías. Un hecho interesante fue que varias niñas y niños trabajadores ausentes de la escuela eran hijos de estos trabajadores informales.

El Proyecto se movilizó comercio por comercio, lugar por lugar, gente por gente generando una comunicación sensibilizadora y un diálogo de respuestas positivas porque esa gente tiene un gran sentido de grupo y de solidaridad. Los comerciantes incluso aportaron fondos destinados a facilitar la escolarización de la niñez y adolescencia trabajadora.

Otro sector clave fue el de los políticos cuya visión y acción se mueve con frecuencia más en obras visibles que en procesos sistemáticos de desarrollo humano, sobre todo de grupos tradicionalmente excluidos y dispersos a los que sólo une su sentido de sobrevivencia y no de sentar bases para su propio desarrollo. A este respecto ha sido clave la integración de las alcaldías de los municipios del norte Estelí, Somoto, Ocotal en apoyo a la

escolarización de esas niñas, niños y adolescentes incluyendo recursos políticos y económicos.

La sensibilización y participación de estos actores amplía los alcances del proyecto. Se forma un consorcio social en pro de un proyecto común teniendo como eje dinamizador a la educación pero con las condiciones necesarias para fundamentar y sostener un verdadero proyecto social.

3.3.2.4 El reforzamiento escolar.

A la escolarización precede todo un proceso humano y social que desemboca en el acceso a la escuela. Es el primer paso para hacer efectiva la oportunidad de estudiar. La escolarización comienza cuando la niña, el niño, el joven trabajador de la calle está ya en la escuela en su retención y progreso formativo en su promoción o éxito respecto a niveles establecidos dentro del sistema educativo: 4º grado/6º grado/9º grado o educación básica, que permiten con formas y capacidades diferentes acumular conocimientos, técnicas y prácticas e instrumentos, lectoescritura, cálculo, razonamiento, información; habilidades manuales relacionadas con algún oficio; valores como el trabajo en grupo, la participación, la solidaridad, etc.

Este reforzamiento es difícil y complicado por tratarse del proceso educativo de la persona dentro de los cánones de una educación institucionalizada, sistemática y formal. Los proyectos de promoción social no siempre encajan en este tipo de rigidez porque el voluntariado que los impulsa y sostiene no posee las características requeridas por la

institucionalidad sistemática de una escuela tradicional.

Después de experiencias provechosas aunque aisladas llevadas a cabo en Iglesias, mercados, barrios donde a fin de sostener firme el proceso de la escolarización, el proyecto concluyó con una lección importante y decisiva expresada con estas palabras:

"La experiencia ha establecido que un reforzamiento escolar que realmente contribuya e impacte en la retención y promoción escolar de la niñez y adolescencia trabajadora debe ser sistemático, orientado profesionalmente, con metodología activa y una atención individualizada".

3.3.2.5 La Escuela Comunal "Las Torres" (Managua).

La acción del Programa de la Familia y la Comunidad llega a atender a niñas, niños y adolescentes trabajadores que realizan su trabajo en torno a la rotonda de Bello Horizonte. Se constata que se encuentran desescolarizados y que la mayoría proceden del Barrio "Las Torres" en las riveras del lago Xolotlán, barrio donde viven unas 3,600 personas, 2,500 de las cuales tienen menos de 18 años.

La lógica de la escuela tradicional sólo permite el acceso y atención a personas normales en el sentido de poder cumplir los mandatos y normas escolares.

Era necesario pensar en otro tipo de escuela que fuese efectivamente escuela con su funcionamiento y proceso educativo sistemáticos pero que

contribuyera a "cambiar la vida" en un sentido de mejoría y desarrollo personal, familiar y comunitario, "una escuela desde y para la vida", desde la realidad de la exclusión social hasta la sostenibilidad de la vida humana y el bienestar comunitario.

Se trata de una escuela alternativa, en la que se fusionaran los elementos formales que la definen y los elementos no formales que tienen su origen en la vida y la comunidad. Se trata de una escuela comunitaria comunal, en la que tengan acceso las particularidades de esa gente dentro del proceso de escolarización. El origen de la escuela no es producto de una decisión oficial es producto de una comunidad con el apoyo de la cooperación internacional y el aliento de un proyecto de promoción social, tiene pues un sentido de pertinencia comunitaria, patrimonio del barrio.

La escuela iniciada en 1990 es reconocida oficialmente por el MECD en 1993 y apoyada en sus características curriculares de contenidos, métodos, materiales educativos, etc. que respetan los programas del MECD pero con el espíritu y orientación "desde y para la vida de esa gente", de "cambiar la vida" nada raro pues que la educación sexual y reproductiva tome relevancia en dicha orientación.

En síntesis, la "escuela comunal Las Torres" con régimen de autonomía con carácter comunitario integra procesos educativos formales y no-formales, mejor dicho desarrolla procesos educativos no formales para llegar a la educación formal pero reteniendo y aprovechando el caudal pedagógico de los procesos educativos no formales.

La lógica es dar vida a una propuesta educativa de mejoría de la vida personal y comunitaria desde la escuela con participación de la comunidad.

Esto permite que el sentido y contenidos del currículum expresen y promuevan el eje de articular la escolarización de los niños con la promoción de la comunidad, de convertir a la comunidad en el espacio educativo dinamizador y a los niños, niñas y adolescentes trabajadores integrados a ellas en actores y promotores de una educación alternativa y en promotores de su modelo educativo.

La escuela comenzó esa "aventura del espíritu social" con 80 niñas, niños y adolescentes en una iglesia, posteriormente en casas, hasta que con el esfuerzo de la comunidad y la cooperación internacional se consiguió el predio y la infraestructura inicial de la escuela con aliento y sabor de barrio.

La escuela cuenta ya con el personal y gestión apropiados. Parte inherente de esta gestión es el Comité de Madres y Padres teniendo un 48% de ellos participación activa en el desarrollo de la escuela y en el sostenimiento de una Escuela de Padres fortaleciendo de esta manera en ellos su responsabilidad educadora.

Desde 1993 a 1999 han estado en la escuela "Las Torres", 1640 estudiantes el 48% mujeres. Ha tenido un promedio de 234 estudiantes en matrícula inicial y una retención promedio del 70%.

Por otra parte 5 de sus egresados estudian en la Universidad y 38 han concluido Cursos Técnicos de Capacitación Laboral.

La Escuela Comunal "Las Torres" demuestra que son posibles modelos alternativos de educación integrando procesos formales y no formales de educación; que son posibles modelos comunitarios de autonomía escolar y que los estudiantes pueden ser los actores más efectivos de su propio desarrollo porque el modelo educativo escolar está conectado con sus vidas y su comunidad.

La escuela ha sido un proyecto sentido y reconocido como propio por la población del barrio al que la gente le asigna los siguientes logros:

- Facilitar el acceso a la escolarización de niñez y adolescencia trabajadora.
- Desarrollo del conocimiento sobre los Derechos del niño.
- Una disminución de los embarazos en adolescentes y una actitud más responsable en la sexualidad.
- Las niñas tienen mayor acceso a la escuela.
- La continuidad de varios de las niñas y niños como promotoras y promotores del desarrollo de la comunidad.
- El protagonismo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en las comisiones de la escuela para la promoción de actividades que han contribuido a la retención y promoción.

4. CONTRIBUCIÓN DE LOS INPRHU^s DE MANAGUA, SOMOTO, OCOTAL Y ESTELÍ PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE 'ESCUELA DESDE LA VIDA Y PARA LA VIDA'.

Son muchos y variados los aportes de esta experiencia a la educación nacional, demasiado atrapada por la normativa institucional y pedagógica que tiende a repetir el mismo modelo de escuela.

He aquí algunos:

- La experiencia demuestra que es posible un modelo alternativo de escuela en el que se conjuguen y enriquezcan los elementos formales y no formales de la educación.
- La experiencia no ha negado ni substituido a la escuela formal, puesto que el proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje con sus contenidos y métodos secuenciales se inserta mejor en los cánones, códigos y exigencias de una sociedad altamente estructurada y tecnificada, pero ha añadido a esas ventajas aspectos de gran valor y transcendencia en relación a la educación de los pobres utilizando y desarrollando las capacidades de los propios excluidos.
- El nuevo modelo no surge desde la escuela ni desde el Ministerio hacia su transformación sino desde un determinado grupo de población que con su experiencia y vida, desde la realidad de su trabajo en la calle, señala lo que quieren aprender, lo que necesitan aprender y cómo lo deben aprender.

- En este sentido es el conjunto de personas, sujetos y objetos, de la experiencia de niñas, niños y adolescentes trabajadores, quienes conforman una comunidad con necesidades y aspiraciones educativas particulares. La escuela es la prolongación de la propia comunidad, de ahí el sentido de pertinencia que siente el barrio respecto a la escuela, la organización de madres y padres que asumen la responsabilidad de la escuela, la actitud favorable de las familias respecto a la escolarización de sus hijos superando la dependencia casi absoluta que tenían del aporte económico del trabajo de sus hijos para su subsistencia. La escolarización es asumida como un bien social y una inversión productiva, de grandes repercusiones para el cambio y desarrollo personal y comunitario.
- Esta dinámica genera un nuevo modelo de autonomía escolar. La autonomía escolar comunitaria.
- El conjunto de elementos que promueve el nuevo modelo de escuela sólo se desarrolla mediante una concepción y formas innovadoras de organizar y activar aprendizajes útiles y relevantes para la vida de las personas y de la comunidad. La escuela comunal "Las Torres" se concibió, organizó y funciona como una "escuela desde la vida y para la vida". Esta concepción renovó componentes curriculares aplicando contenidos, metodologías y técnicas alternativas para el desarrollo de las capacidades de conocer, comprender y su aplicación a instrumentos básicos de lecto-escritura, cálculo, civismo, salud, recreación, participación...
- Los cambios curriculares efectivos están inseparablemente unidos a los cambios en la formación, actitud, métodos didácticos, interacción pedagógica educador-educando, de los maestros y maestras, algo

que el proyecto ha promovido y logrado pese a dificultades institucionales y técnicas existentes en el sistema educativo nacional. El proyecto ha proporcionado elementos innovadores para la formación pedagógica de maestras y maestros que trabajarán con grupos de población excluidos, con el imperativo de extraer y desarrollar las capacidades, creatividad, experiencia de vida que poseen esos sectores, dado que, pese a su dedicación e interés por parte de los maestros y maestras involucrados en el proyecto, éstos mantienen limitaciones de orden técnico-pedagógico para atender a grupos atípicos en contextos escolares típicos.

- Este tipo de proyectos requieren para su gestación y desarrollo de la acción visionaria y comprometida de algún organismo no gubernamental, es decir de la capacidad y liderazgo de la Sociedad Civil organizada a la que se une el interés y apoyo de la cooperación internacional. La participación social organizada va llenando espacios en tierra de nadie respecto a la educación. La educación formal tiene ya su espacio bien delimitado y consolidado, grupos de población importantes y en algunos casos mayoritarios que puede ser fermento de acciones de desarrollo en las que se ubican procesos educativos no-formales. La construcción de un espacio común que sintetice y aproveche estas dos dimensiones es un reto pendiente tanto del Gobierno como de las ONG's. En todo caso, para ello resulta indispensable la integración de sectores sociales claves, como la empresa privada, los políticos tradicionalmente a la deriva en cuanto a los nuevos modelos educativos emergentes y a las instancias administrativas locales en especial las alcaldías municipales.

- Un proyecto educativo es exitoso cuando sus actores y protagonistas especiales como son los estudiantes se convierten en guardianes y promotores de ese proyecto sea logrando sus propias metas y mejor siendo parte activa de ese modelo educativo alternativo.
- Los indicadores de eficiencia e impacto social, alcanzados por el proyecto en general y por la escuela tipo del mismo, la escuela comunal "Las Torres", demuestran que el modelo satisface aspiraciones y problemas de ese grupo de población tanto en lo cuantitativo como en su impacto en la población.

A. Algunos indicadores cuantitativos entre 1990-1991 y finales de 1999.

- **Población** de niñas, niños y adolescentes objeto de los diagnósticos situacionales de las condiciones de vida y de trabajo, entre **2,500 y 5,000**.
- Población de niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle, reconocidos como no escolarizados, el 50%.
- Atención a ese grupo de población:

Entre 1990-1991, 1,112, el 84% en Managua.

A finales de 1999, 2,287, el 59% en los municipios del Norte Estelí, Ocotal, Somoto.

- Niñas, niños y adolescentes trabajadores que participan en la promoción de la escolarización, a finales del 99, entre el 43% y el 78%.
- Egresados de la formación técnica 96, el 81% en Managua.

- Familias apoyadas para integrarse al proceso de participación 1,116, para la escolarización de sus hijos. El 76% de quienes se involucran en la participación son madres.
- Monto promedio mensual de becas Managua y Estelí entre 20 y 36 dólares. Somoto y Ocotal entre 4 y 10 dólares.
- Población afectada positivamente por el reforzamiento escolar, es decir, permanencia en la escuela, 368 no escolarizados, el 78% en proyectos de Managua.
- Número de maestras y maestros capacitados en los talleres sistemáticos 696.
- Número de centros en los que se mantenía la coordinación 102.

Escuela "Las Torres" desde 1993.

- Población atendida 1,640 estudiantes, 48% mujeres.
- Promedio de matrícula inicial anual: 234. Retención promedio 70%.
- Egresados que estudian en la Universidad 5, egresados de cursos técnicos 38.

B. Algunos indicadores de impacto.

a) En el sistema educativo.

- Demostrar la posibilidad y funcionamiento de un modelo alternativo de escuela que integra componentes educativos formales y no-formales.
- La concepción de una "escuela desde la vida y para la vida"
- Demostrar que no se trata de restar importancia a la escuela sino de que es posible transformarla por las demandas de grupos de población con características de pobreza y sociales particulares.
- La reforma de la escuela no proviene de las instancias oficiales o de la propia escuela sino de iniciativas creativas de grupos de población de la Sociedad Civil.
- Revitalización del curriculum aplicando contenidos, metodologías y técnicas alternativas para el desarrollo de las capacidades de conocer, comprender y su aplicación a instrumentos básicos de lecto-escritura, cálculo, civismo, salud, educación sexual y reproductiva, recreación, participación.
- La revitalización del curriculum está precedida por procesos educativos y sociales no-formales, los que se han aplicado en acciones de desarrollo de la niñez y de la familia.

- Generación de nuevos métodos de formación de maestros tanto inicial como permanente así como nuevas formas y niveles de participación en los cambios educativos y procesos educativos, lo que implica mejoras substantivas en sus condiciones sociales, laborales y salariales.

b) En la población.

- Atención a un grupo de población de exclusión social y consiguientemente de su escolarización, facilitar el acceso a la escolarización de la niñez y adolescencia trabajadoras.
- Convertir a los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores de la calle en actores y promotores de su propia escolarización y de la de otros compañeros, lo que ha promovido el conocimiento sobre los derechos de los niños y la formación de sujetos sociales.
- Ampliar el acceso de las niñas a la escuela.
- Convencer a las familias sobre el derecho a la educación de sus hijos y sobre los beneficios que aportan el acceso, permanencia y éxito de sus hijos en el sistema escolar para superar su situación de exclusión social y revertirla en inclusión social.. Se trata de facilitar procesos de cambio psicosocial para que las madres y padres de familia junto con sus hijos acepten acceder y permanecer en la escuela como plataforma de movilización social y de acciones de desarrollo.

- Cambiar en positivo la actitud de los centros de estudio y de algunos educadores a fin de hacer posible la integración y éxito en la escuela de niños, niñas y adolescentes trabajadores.
- Lograr niveles importantes de organización familiar y comunitaria para promover y sostener la escolarización de sus hijos desescolarizados.
- Alcanzar niveles importantes de pertinencia de la escuela a la comunidad, asumiéndola como un proyecto propio en cuyo desarrollo se asiente el desarrollo de la misma comunidad.
- Surgimiento de un modelo innovador de autonomía escolar. La autonomía escolar comunitaria.
- Sensibilizar y hacer partícipes a través de la escolarización de la niñez y adolescencia trabajadora a sectores de la sociedad civil (comerciantes, empresarios, etc.), de las políticas locales y nacionales y de las instancias de gestión municipal descentralizada, las alcaldías.
- Algunas evidencias de mejoría en la calidad de la vida, por ejemplo: disminución de embarazos en adolescentes y una actitud más responsable en los jóvenes sobre la sexualidad, mejor organización y mayores niveles de participación en la comunidad, elevación paulatina del nivel de educación en la comunidad, nuevas formas y alternativas de desarrollo comunitario etc.
- Cambios en la concepción y desarrollo del trabajo como factor pedagógico y de desarrollo

por cuanto su impacto será mayor si se realiza articuladamente incidiendo en los diferentes espacios de socialización: los del trabajo, los de las escuelas, y los de los barrios y comunidades donde viven y cohabitan esas familias.

- La promoción del derecho a la educación como un derecho humano fundamental no se agota en la escolarización, éste conlleva y exige el cumplimiento de los demás derechos humanos propios de la niñez y adolescencia y propios de estas poblaciones como personas y ciudadanos, nutrición, salud, ambiente familiar positivo...etc.

Gran parte de estas enseñanzas generadas por la presente experiencia son transferibles al sistema educativo formal con las necesarias adecuaciones de manera que, por una parte, fortalezcan las características de lo formal y por otra se incluyan en ellas las exigencias y demandas de poblaciones marginadas. La educación es un proceso de desarrollo de las personas, por las personas y con las personas la que es imposible sin su contextualización y su permanente creatividad de apertura y flexibilidad. En este sentido la pertinencia y calidad de la educación tiene una relación directa con las particularidades de la gente. Este principio que se aplica dosificado en los niveles de educación inicial, preescolar, fundamental, primaria, básica, secundaria, media, técnica, superior... ¿Por qué no se puede aplicar a las necesidades y aspiraciones de grupos determinados de población? Esto no significa diversificar la educación en cuotas de cantidad y calidad diferenciadas según condiciones sociales. La educación en toda su amplitud debe estar abierta a toda persona pero a la vez debe estar organizada y programada para que sea aplicable y efectiva según las características y necesidades concretas de la población. De esta forma es necesario visualizar el

cumplimiento del derecho a la educación de toda la población, algo que corresponde a toda la sociedad pero que al Gobierno corresponde por su propia naturaleza la responsabilidad principal de garantizar las condiciones para su cumplimiento. Desde esta perspectiva será necesario plantear la calidad de la educación no-formal en las iniciativas de la sociedad civil.

III

CONTRIBUCIÓN

del Centro Nicaragüense de Promoción de la
Juventud y la Infancia

DOS GENERACIONES

**LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES
DEL BASURERO LA CHURECA Y EL DERECHO A LA
EDUCACIÓN**

Sistematización de la experiencia de promoción del
Derecho a la Educación en la Erradicación del Trabajo
Infantil de Alto Riesgo (1992-2000).

CONTENIDO

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.
2. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.
3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.
4. LA CONTRIBUCIÓN DEL CENTRO DOS GENERACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL DE ALTO RIESGO, MEDIANTE LA EJECUCIÓN DE UN PROGRAMA DE PROMOCIÓN AL DERECHO A LA EDUCACIÓN.
5. CONCLUSIONES.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

De acuerdo a la Encuesta de Medición del Nivel de Vida (EMNV) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en 1993, con base en el Método de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), en ese año, el 74.8% de los hogares en Nicaragua presentaban alguna condición de pobreza (hogares pobres y hogares en extrema pobreza). De estos, la mayoría, el 43.6% estaban sufriendo la condición más aguda de la pobreza, como lo era la pobreza extrema. (MAS, 1996:31).

Según la Estrategia Reforzada de Crecimiento Económico y Reducción de la Pobreza (ERCERP), que fundamenta sus conclusiones en la Encuesta de Medición del Nivel de Vida realizada en 1998 (EMNV-1998), "Nicaragua es uno de los países más pobres de América Latina; su PNB per cápita es sólo un tercio del promedio regional. De treinta y tres países latinoamericanos, Nicaragua es el más pobre, después de Haití. Medida por el Método de las NBI, la población en situación de pobreza era del 72.6% y la población en pobreza extrema era del 44.7%. En cinco años había bajado la pobreza en 2.2%, pero había crecido la pobreza extrema en 1.1%. Sin embargo, a pesar de la disminución relativa de la pobreza, la cantidad absoluta de pobres y de pobres extremos aumentó en 1998, respecto a 1993". (ERCERP: 2001; págs 6 y 7).

Uno de los espacios físicos paradigmáticos del amplio territorio de la pobreza en Nicaragua, es un barrio ubicado al occidente de la ciudad capital Managua conocido como Acahualinca, y en este barrio, un sector que sintetiza las características de Acahualinca, es el llamado La Chureca. Los otros sectores del barrio son conocidos como Acahualinca Marginal y Acahualinca Alto. En La Chureca se ubica el basurero municipal de la ciudad de Managua, cuyos rasgos más sobresalientes son “grandes montañas de basura a la orilla del Lago Xolotlán, custodiadas por decenas de zopilotes y donde cientos de personas (muchos de ellos niños y niñas) compiten por desechos orgánicos, de plástico, vidrio, cartón, tela, aluminio y latón”.

La competencia por los desechos definen a La Chureca como un virtual mercado de la basura, que tiene sus propios escenarios, actores, normas, rutinas, precios y rituales.

Para el Centro Nicaragüense de Promoción de la Juventud y la Infancia Dos Generaciones, en La Chureca existe una particular forma de organización de los roles y el trabajo, basada fundamentalmente en una estructura jerárquica cuyos factores de ubicación de cada quien son la fuerza física, el sexo y la edad de los actores sociales. Este orden jerárquico en la estructura de roles y tareas de la organización del trabajo en y con la basura en La Chureca, según actores sociales y niveles, es así: un primer nivel, el de mayor riesgo y dificultad y en el que se necesita mayor fuerza y agilidad para acceder a la basura de mayor “calidad” mercantil es el de los varones adultos; el segundo es el de las mujeres adultas y los adolescentes; el tercero es el de los adolescentes varones y mujercitas y el cuarto es el de niños y niñas.

En la sistematización que el Centro Dos Generaciones hace de su experiencia en el basurero, describe esta problemática así:

“ Todas, todos y cada uno tienen claramente definida su tarea a partir de la demanda, generando una especialización del producto que, posteriormente, intermediarios o agentes de empresas, reciclan y comercializan.

La agrupación por tipo de producto no queda limitada a la zona de recolección de los desechos. Las familias los llevan a sus viviendas, y allí, o los guardan en calidad de bodega, mientras se acumula la cantidad necesaria para su venta, o realizan en la propia casa una parte del proceso, como es el de la limpieza (lavado de envases):

La comercialización de los desechos recolectados es la fuente de ingresos de estos cientos de familias, que han hecho de esta actividad un servicio para las empresas que se dedican a su reciclaje.

Es la inversión de su fuerza de trabajo, la que permite que aquello que había adquirido la calidad de desecho (deshacerse), vuelva a hacerse, vuelva a adquirir, como toda mercancía, su valor de uso y su valor de cambio. Esa fuerza de trabajo adquiere valor, no solo por la cantidad de que se disponga (y que para los grupos familiares entre más es mejor), sino por la especialización que adquiere para distinguir los objetos entre el cúmulo de millones de ellos, (diferenciarlos, extraerlos, separarlos, clasificación, ordenamiento, traslado y entrega), hasta el punto donde inicia un nuevo traslado de comercialización intermedia, o para su tratamiento de reciclaje, donde otras fuerzas de trabajo invertirán en ellos su capacidad física e intelectual.

Esa es la importancia económica y social de este trabajo, invisible para la mayoría de la población: de lo inservible

para los demás, por el trabajo de estas personas, se le “vuelve a dar vida”. Recupera valor para éstos aquello que la mayoría había usado y, una vez inservible para ellos, perdió su valor y se deshicieron de ello.

Es un mundo, laboral y vecinal, de mucha competitividad, de maltrato de todas/os contra todas/os, que se basa en la fuerza física, ya sea para pelear por los “mejores productos” al momento de la recolección, para imponer los deseos de los hombres sobre las mujeres, de las personas adultas sobre las niñas y niños, de unas pandillas sobre otras, cuidando cada cual su territorio, al momento de recolectar y al momento de “convivir” cotidianamente.

La lógica de subsistencia a que están sometidas estas personas, (mantener la sustancia corpórea de estas familias), se basa en el dominio del más fuerte y además por la fuerza. Esa es la lógica generada y establecida principalmente, no por el medio, sino por el sistema económico y político.

En ese ambiente, a partir de esas necesidades no satisfechas, es en el que las niñas, niños y adolescentes también tienen que subsistir. La supervivencia, desarrollo, protección y participación que establece la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez, las garantías y derechos que establece la Constitución de la República y los preceptos del Código de la Niñez y la Adolescencia, aún no llegan como disposiciones de una política nacional que pretenda favorecerles.

Estas personas se incorporan, cada vez a más temprana edad, (cinco, seis años), a uno de los momentos del ciclo de diferenciación, recolección y comercialización. Se integran, no sólo al trabajo directo, sino que su identidad se

condiciona, en gran parte, debido a la relación con ese tipo de objetos.

De esta forma, su autoestima se va moldeando en referencia a las habilidades desarrolladas para cumplir con esos procesos. Igualmente, la valoración social deja a estas personas estigmatizadas y ubicadas como parte de ese espacio, generándose así, por influencia social e integración por su vivencia, un sentido de pertenencia a él. (Dos Generaciones, 2000:8 y 9).

En este contexto, y teniendo presente, las exigencias y rigores de las tareas en un ambiente insalubre y propicio para las enfermedades, llevó al Centro Dos Generaciones a calificar el trabajo que realizan los niños, niñas y adolescentes que laboran en La Chureca como de Alto Riesgo, y a proponerse, a partir de su propia experiencia de trabajo con la niñez empobrecida del basurero desde 1992, iniciar en 1998 un Programa de intervención psicosocial con propósitos bien definidos de "desvinculación de la niñez y la adolescencia de este tipo de trabajo, por medio de la defensa y promoción del derecho a la educación".

2. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

La presencia del Centro Dos Generaciones en Acahualinca y más precisamente en el Basurero Municipal La Chureca, comenzó en 1992, concentrándose principal y especialmente en "desarrollar procesos educativos no formales, que propiciaran el acceso a los formales, en la perspectiva de que ambos procesos contribuyeran a la desvinculación de la niñez y la adolescencia" del trabajo de

diferenciación, selección, recolección, limpieza y comercialización de la basura en el mencionado lugar.

Un conjunto de factores internos y externos al Centro provocó, que a partir de 1998 se iniciara una actividad “en la perspectiva de complementar procesos de fortalecimiento de capacidades y competencias, de familias, niñas, niños y adolescentes, tanto en el nivel psico-social como en la generación de ingresos (para madres, padres y adolescentes), para los que la educación formal y no formal es un eje fundamental”.

El marco teórico de referencia asumido por el Centro para la justificación y puesta en marcha de la Estrategia fue la del Derecho a la Educación, tenida a ésta como una función social en su sentido más amplio y comprensivo, en las que la familia y la escuela juegan los papeles de medios de socialización y educación por excelencia.

Para el Centro Dos Generaciones, el derecho a la Educación tiene su fundamento en los principios siguientes : el *carácter universal* de la educación en tanto es inherente y consustancial a la naturaleza humana, la educación como *instrumento de transformación de la realidad*, dado que a través de ella es posible acceder al conocimiento de la realidad, abriendo las puertas al cambio de la misma; *posibilita la participación* en tanto la educación ofrece las condiciones para la comunicación y la convivencia social; *posibilita la formación integral de la personalidad*; *propicia la concertación político social*. e instrumentalmente puede ser considerada como una Estrategia para la erradicación del Trabajo Infantil de Alto Riesgo”.

El Centro Dos Generaciones asume al cumplimiento del Derecho a la Educación, como una Estrategia para la Erradicación del Trabajo Infantil de Alto Riesgo, “ya que por

este medio (el de la educación) se puede generar una lógica de confianza y seguridad en las personas, para enfrentar las condiciones que demandan acciones y garantizar una definición de propósitos, dirigidos a cambiar y mejorar esa lógica de vida”.

La Estrategia de intervención, tuvo como fundamento la siguiente percepción de la realidad social en el basurero de parte de los miembros del equipo de Dos Generaciones: “En 1992, sólo el 20% del total de estudiantes en edad escolar de la zona accedió y permaneció en la escuela. *Conocimos la actitud de devaluación que madres y padres* tenían para con la escuela, y a la vez, la situación mayoritaria de analfabetismo existente en el sector adulto. *Identificamos que la lógica del centro escolar*, ubicado en la zona, no era nada atrayente e inclusiva. Además, en ese tiempo, posteriormente corroborado, la tendencia era a la privatización de la educación, mediante el eufemismo de la autonomía escolar. *También identificamos que la lógica de la relación del magisterio* para con las niñas, niños y los adolescentes, estaba basada en la tradicional, de *autoridad y dominio*, nunca con reconocimiento de la calidad de sujetos de derechos.

Observamos como las posibilidades de las niñas, niños y adolescentes, de tener otros espacios de socialización y recreación, se reducían a espacios adyacentes al mismo basurero o en el mismo centro de recolección de desechos, “habilitando” algún juguete encontrado o transformando algún objeto, dándole esa calidad en sus fantasías. Vivenciamos la situación de violencia, que predominaba en el campo de trabajo en general, y se extendía al seno de las familias, o cómo se generaba en ellas y trascendía a la recolección de desechos. *Nos encontramos con un flujo migratorio constante*, con la permanente incorporación de nuevas familias del lugar, con una lógica de desesperanza,

después de transitar diversas situaciones, intentando sobrevivir a partir de ellas. Además, se daba la salida temporal de algunas familias y el desplazamiento de otras tantas hacia el centro del basurero. *La organización comunitaria tendía hacia un claro debilitamiento y desmovilización social*, lo que nos planteaba una doble lógica; la atención directa a la niñez y adolescencia y el estimular esa organización, para la defensa de los derechos de esos sectores.

En forma específica, se identificó una problemática con las niñas, niños y adolescentes que se iban integrando a la escuela, al tener grandes dificultades para desarrollar la escritura. El desarrollo psico-motor fino era muy escaso, debido a la experiencia de recolección de desechos, que fundamentalmente demanda una motricidad gruesa. Además, su capacidad de concentración era mínima, al no estar acostumbradas/os a permanecer en un lugar cerrado, sentados por varias horas.

Estas problemáticas se agudizaban ante la falta de atención individual, al estar los grupos conformados con 50 a 55 estudiantes. La escuela en ese entonces estaba en muy malas condiciones en su infraestructura y con insuficientes sillas (Dos Generaciones; 2000:25).

Con base en ese diagnóstico y teniendo como norte y referente teórico la defensa y promoción del Derecho a la Educación, el equipo se propuso apoyar un Programa de actividades, en el que el Centro Dos Generaciones jugaría el papel de organizador y facilitador.

Estos proyectos, objetivos o Áreas de Intervención fueron las siguientes:

1. Apoyar la iniciativa comunitaria de educación preescolar.
2. Contribuir al acceso, permanencia y promoción escolar.
3. Promover la participación y organización de las niñas, niños y adolescentes en el cumplimiento del derecho a la educación.
4. Promover el desarrollo de la responsabilidad familiar en el cumplimiento del Derecho a la Educación.
5. Apoyar el acceso de las personas adultas a modalidades de alfabetización.
6. Promover una relación de equidad entre el magisterio y las niñas, niños y adolescentes.

3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

3.1 Introducción.

El Programa de Actividades o proyectos que el Centro Dos Generaciones previó realizar para defender y promover el Derecho a la Educación entre la población asentada en el sector de La Chureca (Barrio Acahualinca- Managua), fue de carácter multifacético, inclusivo e integral, en tanto comprendió la atención a niños menores de seis años en edad de educación preescolar; a niños, niñas y adolescentes en edad de educación primaria y secundaria y a madres y padres de familia, tanto respecto a su papel de tales, como respecto a su status de personas sujetos de educación.

Para cada proyecto o área de intervención, se realizó un diagnóstico de base para tener claridad acerca del tamaño, características y tendencias de cada problema, y decidir así las particularidades y perfil de cada área o proyecto.

El proceso de recuperación o repaso del proceso de intervención efectuado, se realizará según los aspectos o criterios siguientes:

- Los tiempos de la Experiencia

Se trata de las etapas vividas por cada área de Intervención a partir de 1992 hasta el año 2000, en especial en el período 1998-1999-2000. Se observa, paso a paso, el proceso de construcción de la experiencia.

- Factores de Logro

Son aquellos factores endógenos y exógenos a cada proyecto, que contribuyeran a hacer del mismo una experiencia exitosa.

- Limitantes y Obstáculos

Son aquellos factores endógenos y exógenos a cada proyecto que han obstaculizado y limitado el logro de los objetivos del mismo.

- Sostenibilidad

Se trata de las condiciones objetivas y subjetivas, necesarias para la continuidad del proyecto, al margen del patrocinio y financiamiento de parte del Centro Dos Generaciones.

El texto de base para la reconstrucción de las experiencias será: Centro Nicaragüense de Promoción de la Juventud y la Infancia Dos Generaciones: LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DEL BASURERO LA CHURECA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

(Sistematización de la experiencia de promoción del Derecho a la Educación en la Erradicación del Trabajo Infantil de Alto Riesgo), Managua-Nicaragua, noviembre del 2000. (inédito).

3.2 ÁREAS DE INTERVENCIÓN PARA LA DEFENSA Y PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

No	AREA DE INTERVENCIÓN	
	ASPECTOS	AREA No. 1: Apoyo a la Iniciativa Comunitaria de Educación Preescolar.
1	Los tiempos de la experiencia	<p>La promoción de la Educación Preescolar en La Chureca ha transitado por dos etapas: la primera, que va de 1992 a 1997, en la cual la actividad en este nivel educativo está a cargo de un organismo no gubernamental que trabaja en el campo de los Preescolares Comunales y la segunda, cuando a partir de 1998, el Preescolar es asumido por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).</p> <p>La idea del Preescolar encarnó poco a poco en la necesidad de los habitantes de La Chureca, especialmente de las madres, que vieron en ella la posibilidad de prevenir la entrada de sus tiernos hijos e hijas al trabajo del basurero. Además de Dos Generaciones, han participado en la experiencia de la promoción el Movimiento Comunal y la UNAN – Managua a través de su licenciatura en Preescolar.</p> <p>La experiencia demuestra como a partir de la identificación de una necesidad social y de tomar la decisión de actuar para responder a ella, es posible lograr frutos para un desarrollo social equitativo y sostenible.</p>
2	Factores de logro	<p>Para el Centro Dos Generaciones factores de logro han sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haber identificado y establecido en la fase de preparación y formulación la intencionalidad y propósitos preventivos del Proyecto de

		<ul style="list-style-type: none"> - Preescolar. - Haber contado con personal especializado en la materia de la Educación Preescolar, lo que permitió ofrecerle al Programa aires innovadores y procesos de calidad; - Haber contado con apoyo financiero, no obstante éste es escaso.
3	Limitantes y Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - El tipo de locales y espacios físicos (casas de habitación) en los que por mucho tiempo se desarrolló la experiencia. - Al inicio de la experiencia hubo problemas de relaciones interpersonales en el equipo de instructoras. - No siempre las madres y padres pueden integrarse a las actividades que promueve el Preescolar. - Insuficientes recursos económicos, lo que repercute en la dotación de alimentos y estos en la asistencia de los niños y niñas.
4	Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene el reconocimiento gubernamental. - El Movimiento Comunal mantiene su apoyo permanente al Proyecto - El equipo de instructores está consolidado - El único factor de duda es la sostenibilidad financiera.
No	AREA DE INTERVENCIÓN	AREA No. 2 : Contribuir al acceso, permanencia y promoción escolar.
	ASPECTOS	
1	Los Tiempos de la Experiencia	<p>En 1992, cuando se inicia el Proyecto, el 80% de los adolescentes se había retirado de la escuela en por lo menos dos años consecutivos. Había muy poca motivación. Las personas adultas no consideraban a la educación como un factor contribuyente a la superación de la pobreza.</p> <p>Frente a esta situación el Centro inició sus actividades a favor de la promoción del Derecho a la Educación, procurando la masificación del acceso y el apoyo a la permanencia en la escuela.</p> <p>Las principales actividades y rutinas que realiza el Centro Dos Generaciones para contribuir al acceso, permanencia y promoción escolar son las siguientes:</p> <p>Al inicio de cada año escolar, se realizan campañas de sensibilización, lo que incluye el establecimiento de un censo sobre la situación escolar de la niñez y la</p>

	<p>adolescencia, proceso en el que se incorpora la participación de las mismas niñas, niños, adolescentes, promotoras/es y madres de familia. Se divulgan los períodos de matrícula y los requisitos para ello. Esta divulgación se hace, tanto en el seno de La Chureca como en otros espacios de coordinación, con otros proyectos de atención a niñez trabajadora.</p> <p>Para el desarrollo de la promoción de la escolarización, cada año se establecen coordinaciones con los diferentes centros educativos. Con ellos se firman convenios, principalmente con la Elemental Acahualinca, que es donde estudian el 80% de las niñas, niños y adolescentes. Allí se establecen las responsabilidades, que asumen como escuela, para la integración escolar de la niñez y adolescencia trabajadora del basurero. Están también las que el Centro Dos Generaciones establece y que implica, en la medida de los recursos disponibles, apoyar la labor de los centros con material escolar.</p> <p>Además, al inicio de cada semestre escolar, Dos Generaciones apoya a las/os estudiantes con un paquete de material básico escolar y, en los casos de extrema necesidad, se asume el pago de algunos aranceles, completándose con el esfuerzo de las familias.</p> <p>El eje central de este proceso de seguimiento, es el promover la responsabilidad familiar, con respecto a la escolarización. Esta responsabilidad ha crecido y se manifiesta, además de propiciar la asistencia de sus hijas/os a la escuela, en la actitud de defensa del derecho, ante las diferentes modalidades de cuotas económicas en los centros escolares, que se plantean de forma "voluntaria".</p> <p>Cada año se organizan cuatro grupos de apoyo con refuerzo escolar, a los que se incorpora un promedio de 40 niñas, niños y adolescentes trabajadores. Los grupos son atendidos por jóvenes promotoras/es. Su finalidad es apoyar en la enseñanza, desarrollo de habilidades y mejora de hábitos de estudio. Se realizan en espacios atractivos metodológicamente, combinándose los contenidos, de matemáticas y español fundamentalmente, con el trabajo y con los distintos juegos de la ludoteca, en la casa de referencia del proyecto en Acahualinca, así como con el curso de desarrollo senso-motriz.</p> <p>Este último curso, ha tenido una importancia fundamental para garantizar el acceso y permanencia en</p>
--	--

		la escuela, ya que, al no estar bien desarrollada la psicomotricidad, se presentaban grandes dificultades, no solo para el aprendizaje de la escritura sino para la adaptación a la escuela. También, se generaban sentimientos de frustraciones y de desmotivación para continuar asistiendo.
2	Factores de logro	<ul style="list-style-type: none"> - El compromiso y militancia del Movimiento Comunal, quien apoya los procesos de divulgación y de seguimiento, informando de casos sin escolarizar o que estén por llegar a esa situación. En esta lógica, es muy importante la labor de las promotoras/es, adolescentes y jóvenes, quienes de forma específica, dan seguimiento a un grupo de sus compañeras/os. - El crecimiento y desarrollo de la responsabilidad familiar. - La actitud de prioridad del magisterio hacia la niñez y la adolescencia trabajadora. - La adecuada comunicación y estrecha relación establecida entre el magisterio. - Contar con recurso humano calificado, especialmente para el curso sensorio – motriz. - La gestión y obtención de recursos financieros y materiales.
3	Limitantes y obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - La amenaza de las pandillas, especialmente en los horarios nocturnos de los cursos de extraedad. - La presión por tener mayores ingresos, obliga a que se tenga que redoblar la jornada laboral, incorporándose a la recolección nocturna que es cuando llegan los camiones a botar la basura al basurero. - La capacidad escolar instalada es insuficiente para la población existente en la zona. - La baja calidad de la educación, es esquemática y no pertinente respecto a la situación de vida de los estudiantes.
4	Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - El Programa cuenta con un marco referencial favorable, tanto a nivel gubernamental como local – comunitario. - Existe un grupo de promotores experimentado en las tareas de la defensa del acceso, permanencia y promoción; - No existe viabilidad financiera endógena. - Se requiere fortalecer las acciones que el Movimiento Comunal establezca a favor del

No	AREA DE INTERVENCIÓN ASPECTOS	Programa.
		AREA No. 3 : Promoción de la Participación y organización de niñas, niños y adolescentes trabajadores en la defensa y cumplimiento del Derecho a la Educación.
1	Los tiempos de la experiencia	<p>Las etapas vividas han sido las siguientes: la primera fue para fortalecer los liderazgos naturales existentes y emergentes y la segunda "la de la promoción amplia, sobre la base de intereses específicos y referencia territorial, según sus domicilios".</p> <p>En el diagnóstico realizado en 1991 se logró conocer que en La Chureca, los niños, niñas y adolescentes trabajadores tenían grandes limitaciones organizativas "tanto en el ámbito escolar como el deportivo, artístico y otros de participación social".</p> <p>En la definición de su posición, ante la situación de vida y de trabajo de estas niñas y niños, el Centro Dos Generaciones estableció que los procesos de cambio deberían desarrollarse por los propios sujetos que viven esas situaciones, por lo que promovió su agrupación según sus intereses y afinidades.</p> <p>Ubicándose en el momento que Nicaragua vivía, con las limitaciones mencionadas, el simple hecho de integrarse a las actividades del proyecto, implicaba un primer nivel de participación en otros espacios a los que imponía la dinámica del basurero.</p> <p>En esas actividades, se manifestaron liderazgos ya existentes entre las niñas, niños y adolescentes y otros que potencialmente existían. A partir de ahí, se aplicó la primera estrategia de promoción de la participación: la de fortalecimiento de liderazgos.</p> <p>Para 1997, se aplica una modificación al fortalecimiento de liderazgos, orientada a hacer corresponder la participación en su triple dimensión.</p> <p>La del querer participar, formar parte de las iniciativas y los procesos y ser tomadas/os en cuenta; la del poder participar, creando las condiciones y desarrollando las capacidades; para ello: informando, reflexionando, opinando, asumiendo responsabilidades en la ejecución de los acuerdos; y la del deber en la participación, estableciendo los límites que implica la convivencia y garantizando un cumplimiento de los mismos, por todas/os los involucrados. Además, clarificar los roles de los diferentes actores sociales, para garantizar el</p>

		<p>cumplimiento de los Derechos de las niñas y los niños.</p> <p>Este proceso, se impulsó y respaldó mediante talleres sistemáticos, que se sostuvieron con las y los líderes, promoviendo su responsabilidad desde la planificación hasta la ejecución y evaluación de las actividades y el de otros espacios, como el hacerse cargo del refuerzo escolar.</p> <p>Además, este reajuste de la estrategia, se complementó con otra medida: la promoción de la participación amplia, a partir de los propios espacios que el proyecto brindaba, tanto en el ámbito de desarrollo artístico, deportivo y de formación laboral.</p> <p>En cada grupo que se ha formado para la capacitación en algún oficio o para el fútbol, béisbol, la danza, el teatro, las y los participantes de cada uno son quienes definen sus procesos de planificación, evaluación, diseñan sus actividades y las llevan a efecto, asumiendo las responsabilidades que conllevan.</p>
2	Factores de logro	<ul style="list-style-type: none"> - El interés y motivación de niños, niñas y adolescentes. - La capacidad y seguridad para asumir responsabilidades. - El sentido de pertinencia que tienen para con esos espacios y para con el proyecto; - El intercambio de experiencias con otros proyectos similares. - Factor de logro para Dos Generaciones ha sido haber desarrollado una relación de diálogo con las niñas, niños y adolescentes.
3	Limitantes y Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas culturales de los adultos, prevalecientes en todos los espacios de socialización.
4	Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - No está garantizada la sostenibilidad.
No	<p>AREA DE INTERVENCIÓN</p> <p>ASPECTOS</p>	<p>AREA No. 4 : Promover la responsabilidad familiar en el cumplimiento del Derecho a la Educación.</p>
1	Los tiempos de la experiencia	<p>Entre 1992 y 1995, el proyecto concebía y ubicaba a la familia, única y exclusivamente, como un referente para la atención de las niñas y niños. No se le reconocía un rol activo y decisorio en la generación de condiciones diferentes para su socialización.</p> <p>A partir de 1995, valorando el papel real que tienen los familiares en la educación de la niñez y la adolescencia, se reajusta esa posición y se le considera una de las principales fuentes de socialización.</p>

	<p>El trabajo se orientó a un mayor acercamiento, para conocer con más precisión, la dinámica de cada una de las familias, a partir de su sectorización territorial, que, en buena parte, correspondía a la organización territorial que las educadoras/es tenían para la atención y seguimiento a las niñas, niños y adolescentes.</p> <p>Se elaboraron caracterizaciones particulares de cada familia, se hicieron asambleas y reuniones, visitas domiciliarias y se identificaron madres y padres con potencial de liderazgo, a quienes se ubicó como referentes para las planificaciones y evaluaciones del proyecto. Además, se integraron a capacitaciones, con los mismos temas que sus hijas e hijos iban desarrollando.</p> <p>Se promovió la organización de Comités de madres, con el objetivo básico de dar seguimiento a la escolarización, llegando a estar representados en los Consejos Consultivos de las escuelas.</p> <p>Debido a los roles de género que prevalecen socialmente, son las mujeres las que siempre participan, como madres, a quienes se les ha delegado la responsabilidad de la educación y de las decisiones sobre las hijas e hijos. De ahí, que también se les dé prioridad en las capacitaciones con temas sobre género, derechos, autoestima, entre otros.</p> <p>A partir de 1997, se notan cambios significativos en la mayoría de las madres, quienes asumen la responsabilidad de acudir a matricular a sus hijas/os en forma voluntaria e iniciando una relación directa con las maestras/os.</p> <p>Otras de las formas en que se ha promovido la responsabilidad es brindando oportunidades de capacitación laboral, como es el caso de grupos de madres que lo han hecho en costura. De éstas, ocho han conseguido un empleo más estable.</p> <p>La alfabetización ha sido otro modo de promoción de la responsabilidad. Otro instrumento ha sido la atención médica y el tratamiento, lo que ha permitido desarrollar un proceso de educación en salud reproductiva.</p> <p>Para la atención y el apoyo familiar, cada educadora/or, por el conocimiento particular que tiene de cada una de ellas, define los casos a priorizar, conforme a la</p>
--	---

		situación problemática que vivan, tanto por el número de hijas/os, la jornada laboral, la violencia prevaleciente o como en algunos casos por el alcoholismo o el consumo de droga.
2	Factores de Logro	<ul style="list-style-type: none"> - el reconocimiento y confianza que las madres de familia tienen en el proyecto. - La presencia de las madres de familia en las actividades del proyecto y que sus planteamientos sean tomados en cuenta, han provocado que vean a éste no sólo como factor de importancia para sus hijas e hijos, sino que también para ellas. - La caracterización ha sido importante para poder atender a cada familia según su problemática particular;
3	Limitantes y Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Los relacionados a la situación de género de las personas sujeto del proyecto. - La dependencia con respecto a la figura masculina, limita grandemente su incorporación a diferentes actividades, lo que se agrava en casos de familias con muchas hijas/os. Esta situación, se hace presente en grupos familiares extensos, donde otros parientes les impiden tomar decisiones, restándoles valor a sus opiniones. En su conjunto, estas situaciones han generado temor a tomar decisiones, asumir retos y, mucho más, si son para ellas, como mujeres y no únicamente como madres. - Otra limitante ha sido el tiempo nocturno de la jornada laboral, que afecta especialmente a las mujeres.
4	Sostenibilidad	No existen criterios para asumir que este proyecto sea sostenible en la actualidad: no existe una organización de madres consolidada; ni la escuela, ni la organización comunal tienen entre sus metas apoyar este tipo de proyectos.
No	<div> <div>AREA DE INTERVENCIÓN</div> <div>ASPECTOS</div> </div>	AREA No. 5 : Apoyar el acceso de las personas adultas a modalidades de alfabetización.
1	Los tiempos de la experiencia	<p>En el diagnóstico de 1991, un dato que sobresalió fue el que la mayoría de las madres y padres de familia eran analfabetas, lo que planteaba una situación más adversa para la atención de las niñas, niños y adolescentes.</p> <p>Fue hasta 1994 cuando, a partir del proyecto, se impulsan alternativas de alfabetización, teniendo como base la organización de grupos atendidos por promotoras/es comunitarios voluntarios y, como referencia técnica, las cartillas que había producido el</p>

		<p>INIEP. En 1997, se establece una coordinación estrecha con el INIEP, propiciando un apoyo en el suministro de los materiales educativos, ya demandados para el proceso de alfabetización, así como la capacitación de las/os promotores. Los grupos formados funcionaron por la noche durante tres meses, en las instalaciones físicas de la escuela, hasta que la incursión de las pandillas destruyó la instalación eléctrica y no se pudo continuar con el funcionamiento de los grupos.</p> <p>En 1998, se actualiza el censo de la población en situación de analfabetismo. A partir de ahí, se promueve la organización de 5 grupos con 8 a 10 participantes poniéndose énfasis en que las madres de familia se integren.</p> <p>En las capacitaciones desarrolladas, en concordancia con los procesos que se impulsan con las niñas, niños y adolescentes, se ha dado un espacio importante a la alfabetización de madres y padres, de cara a otras oportunidades de empleo. A estos grupos también se han integrado adolescentes analfabetas, que no están integrados a los ciclos de extra edad.</p> <p>Desde 1999, el proceso de alfabetización lo coordina y ejecuta el PAEBANIC, lo que consideramos un adecuado resultado del proceso que iniciamos, ya que se han asumido los roles y responsabilidades de acuerdo a la misión de cada uno de los organismos involucrados. Como equipo de educadoras/es, se continúa promoviendo la incorporación y la permanencia.</p> <p>Se destacan los factores identificados como los que han posibilitado que algunas madres ya se hayan alfabetizado y que reflejan, por un lado, las condiciones que hay que crear, y por otro, evidencian aquellos que necesitan desarrollarse, para otras madres con situaciones más adversas.</p>
2	Factores de Logro	<ul style="list-style-type: none"> - la coordinación establecida con organismos e instituciones especializadas como el INIEP y PAEBANIC. - La disposición de las promotoras/es. - La disposición de los espacios físicos para el trabajo. - La adecuación de los horarios de acuerdo a las jornadas de trabajo.
3	Limitantes y Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - La subordinación de la mujer al marco familiar y social.

		<ul style="list-style-type: none"> - La presión de los horarios de trabajo y el tipo de trabajo que deben desempeñar las mujeres. - Lo inadecuado de los locales para la alfabetización. - La situación de violencia propiciada por las pandillas especialmente por la noche. - La falta de anteojos adecuados para las personas con problemas oftalmológicos.
4	Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - La sostenibilidad es posible siempre y cuando el PAEBANIC continúe apoyando el proyecto. Si este Programa faltare habría crisis de sostenibilidad ya que no existe una organización propia del Barrio que se encargue de su promoción y patrocinio.
No	<div> <div>AREA DE INTERVENCIÓN</div> <div>ASPECTOS</div> </div>	AREA No. 6 : Promover una relación de equidad entre el magisterio y las niñas, niños y adolescentes.
1	Los tiempos de la experiencia	<p>En el análisis que se realizara sobre las causas de la ausencia de escolaridad, derivado de los datos que se obtuvieron en 1991, de la caracterización de la situación de la niñez y adolescencia de La Chureca, se estableció que el sistema escolar por sí mismo era excluyente.</p> <p>Hay que recordar que en esa época iniciaba la privatización del servicio educativo, bajo la modalidad de la autonomía escolar. El centro escolar Elemental Acahualinca se adhirió a esa modalidad, que hace énfasis en transferir a las familias parte del sostenimiento económico de las escuelas.</p> <p>Además, se reconoció que el magisterio no estaba capacitado para establecer una actitud para la integración escolar y no conocía las particularidades de la niñez y adolescencia trabajadora en el basurero. También, era necesario desarrollar una visión de sujetos de derechos ante la naciente Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada en 1989. Con este panorama, se establecieron coordinaciones con la escuela local, para realizar capacitaciones con el magisterio, las cuales versaron, entre 1992 y 1995, sobre la Convención mencionada, en la lógica de difundir los Derechos de la Niñez y la Adolescencia y, entre ellos, en forma distintiva, el de la educación.</p> <p>A partir de 1996, se introducen capacitaciones de contenido técnico-metodológico, como trastornos del aprendizaje, el lenguaje y la conducta, brindando</p>

		<p>orientaciones sobre el manejo psico-pedagógico de estas/os estudiantes, por lo cual, en 1997, se amplían las temáticas hacia aspectos psicológicos de las niñas, niños y adolescentes trabajadores.</p> <p>En 1998, para conocimiento del magisterio, se trabajan temas de modelos de comunicación, relaciones humanas estudiantes-maestras/os, el principio educativo "educación con ternura", y el entonces ya el aprobado Código de la Niñez y Adolescencia. La selección de los temas ha sido un complemento, entre las necesidades expresadas por las maestras/os y los propósitos del proyecto. Se han desarrollado en el local de la escuela Elemental Acahualinca, impartidas por un educador del equipo, con 27 docentes. Al inicio, las capacitaciones incluyeron únicamente a las maestras/os de ese centro, con la modalidad establecida por el MECD con los MIC (Minicentros de Inter Capacitaciones), que agrupan a docentes de varios centros.</p>
2	Factores de logro	<ul style="list-style-type: none"> - El seguimiento por el equipo de educadoras/es como por el grupo de promotores/as comunitarios. - La disposición de los maestros/as para desarrollar capacitaciones. - La comunicación establecida entre los equipos de trabajo. - El reconocimiento comunitario y del magisterio a los objetivos del proyecto.
3	Limitantes y Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - La "cultura de adultos" que reproduce la escuela y que demanda obediencia de parte de los estudiantes. Esta racionalidad es la que prima en el órgano del Estado encargado de la educación.
4	Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - No es factible al margen de Dos Generaciones, en la zona no existe un organismo capaz de hacerse cargo del proyecto.

3.3 Los Resultados

Los resultados de las áreas de intervención del Programa de promoción del Derecho a la Educación del Centro Dos Generaciones, son los siguientes :

3.3.1 Apoyo a la Iniciativa Comunitaria de Educación Preescolar.

Se reconoce en las niñas y niños que han asistido al preescolar, mucha menor dificultad para su adaptación a la escuela primaria, tanto para su socialización como su desempeño académico y su permanencia en la escuela, valorándola, tanto por ellas y ellos como por sus familias.

3.3.2 Contribuir al acceso, permanencia y promoción escolar

En 1991, un 20% de la población en edad escolar, se integraba a la escuela. En el período 1998- 2000 ha existido un promedio de 90%, una retención del 89% y todavía un 76% de promoción, donde se destaca que son menos las niñas en la retención y son más en la promoción.

3.3.3 Promoción de la participación y organización de niñas, niños y adolescentes trabajadores en la Defensa del Derecho a la Educación.

Las niñas, niños y adolescentes se han integrado a la escuela y, a partir de ello, están menos horas en la zona del basurero. A su vez, éstos/as han encontrado otros espacios de desarrollo, como las capacitaciones sobre sexualidad, el teatro, la danza. También, la niñez y la adolescencia escolarizada e integrada a espacios no formales, muestra claras diferencias en una mayor capacidad expresiva, de comunicación, de habilidades y de reconocimiento de su situación.

El 16% (57) de las niñas, niños y adolescentes, apoyados por el proyecto, se han desvinculado del trabajo en el basurero, mientras que un 40% (144) ha reducido la jornada

laboral. Esto, en conjunto, indica que en un poco más de la mitad de las, niñas, niños y adolescentes ha recibido, por las acciones del proyecto, un impacto en su situación laboral. Este impacto no sólo es directamente a la situación con relación al trabajo; también a su autoestima y los procesos de socialización, lo cual es extensivo al resto de niñas, niños y adolescentes.

3.3.4 Promover la responsabilidad familiar en el cumplimiento del Derecho a la Educación.

Destaca también, el avance en la responsabilidad familiar, mostrado en el crecimiento de la valoración de la escuela como un factor fundamental para crear condiciones que cambien su situación de vida. Todo ello manifestado en la reivindicación que hacen de la escuela, de su carácter gratuito, ante las diferentes modalidades para captar ingresos por las escuelas.

Se complementa este desarrollo de la responsabilidad familiar en asumir el control de los procesos, tanto para la matrícula como para el seguimiento. En este sentido, de 225 familias atendidas, en el 35% existe una total responsabilidad para con estos procesos, en el 42% es parcial y el 21% presenta grandes limitaciones en el desarrollo de esta competencia, destacándose un grupo de 18 familias, las cuales están en situación de total vulnerabilidad.

El participar de las actividades generadas por la escuela y por el proyecto, el mostrar interés por el desempeño escolar de sus hijas/os, acudiendo a los centros y entrevistarse con las maestras/os, son otras manifestaciones del desarrollo de la responsabilidad familiar.

3.3.5 Apoyar el acceso de las personas adultas a modalidades de alfabetización.

Con el Programa en manos de PAEBANIC se han logrado alfabetizar un conjunto de madres.

Son mujeres menores de 30 años, con un reducido número de hijas/os o ya mayores, pertenecientes a las familias en la periferia del basurero, con relaciones estables de pareja y sus compañeros de vida con actitud favorable a que aprendan a leer y escribir. Son mujeres con mayor interés para aprender, para así apoyar a sus hijos, más dispuestas al cambio y con una participación beligerante en el desarrollo del proyecto.

3.3.6 Promover una relación de equidad entre el magisterio y las niñas, niños y adolescentes.

En donde se muestra la incidencia del proyecto, es en la promoción en el magisterio para desarrollar una actitud de integración escolar. Se han planteado formas concretas de atraer a las niñas y niños, condiciones que se confrontan con las presiones institucionales que reciben, por las disposiciones administrativas a las que están sometidas. Se nota una actitud y disposición a aplicar medidas diferenciadas para la atención de las niñas, niños y adolescentes trabajadores en el basurero.

4. LA CONTRIBUCIÓN DEL CENTRO DOS GENERACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL DE ALTO RIESGO, MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE PROMOCIÓN AL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Tomando en cuenta la situación de pobreza por la que atraviesa la mayoría de la población nicaragüense, en donde el caso de La Chureca se repite una y otra vez en diferentes lugares del país, sea en Tuma - La Dalia con los niños y niñas del café, o los niños y niñas de Nueva Guinea, en las tareas de limpieza del jengibre, la experiencia de intervención pedagógica de Dos Generaciones en La Chureca de Acahualinca, de Managua (capital), es útil para repensar no sólo las posibilidades y límites de una pedagogía con acento nacional y encarnada en la realidad nacional, sino que también el papel que la educación puede jugar en la lucha en contra del flagelo de la pobreza.

4.1 Respecto a la Educación Nacional.

Las posibilidades y los aportes de la experiencia educativa no formal en Nicaragua, referida a la atención de la población en situación de pobreza, es posible observarla y valorarla a través de las apuestas y demandas del Plan nacional de Educación (2002-2015).

En este orden, según proyectos o áreas de intervención del Programa de Promoción del Derecho a la Educación del Centro Dos Generaciones , las Estrategias del Plan Nacional de Educación que se ven beneficiadas con sus aportes, son las siguientes:

No.	Plan Nacional de Educación Estrategias	Objetivo Cobertura y Equidad	Calidad y relevancia	Gestión Educativa descentralizada
	Áreas de Intervención			
1	Apoyo a la Iniciativa Comunitaria de Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> Extensión y mejoramiento de la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos. 		
2	Contribuir al acceso, permanencia y promoción escolar	<ul style="list-style-type: none"> Acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad hasta el sexto grado, para todos los niños y niñas, priorizando a aquellos que se encuentran en situaciones de mayor pobreza, así como para los que pertenecen a minorías étnicas. Aumento de la oferta de educación, expandiéndola con equidad, priorizando los sectores más pobres de la sociedad. Aumento de los recursos internos y externos para la educación, priorizando la educación básica formal y no formal. Implementación de las acciones subsidiarias para favorecer a los más pobres, de manera tal que se incremente su permanencia en el sistema educativo, 	<ul style="list-style-type: none"> Atención prioritaria a la población rural en edad de educación primaria a través de escuelas modelos de primaria regular y/o multigrado que proporcionen aprendizajes relevantes, pertinentes y significativos, orientados al mundo laboral y agroproductivo. Aplicación de estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación. Creación de un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo. Estudio y aprovechamiento de las experiencias de educación no tradicional o no escolarizada. 	

		especialmente a través de las transferencias necesarias a las familias para aminorar el costo de oportunidad de estudiar en lugar de trabajar.		
3	Promoción de la participación y organización de niñas, niños y adolescentes trabajadores en la defensa del Derecho a la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de la visión de una educación sectorial o subsectorial para establecerla como un derecho y un deber de todos, de forma tal que la educación permanente sea en la mente de todos los elementos de la sociedad un factor clave en la transformación del país y en el desarrollo y progreso personal. • Reconocimiento y revalorización de la educación no formal, integrándola como parte del sistema educativo. Para esto es necesario estudiar, difundir, reconocer e incentivar los proyectos de entrenamiento e iniciativas educativas y extraescolares que ofrezcan oportunidades de formación, especialmente para grupos en desventaja o en edad extraescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de un ambiente de trabajo en el aula de clases que sea de autonomía y de responsabilidad, en el que los estudiantes elaboren sus normas de comportamiento y el docente pueda crear otras que propicien prácticas de valores, actitudes y principios democráticos. • Introducción en el curriculum de las transformaciones necesarias para que las situaciones de aprendizaje que se presenten al estudiante sean las adecuadas para provocar desafíos, retos y sorpresa que impliquen un esfuerzo de comprensión y actuación, con el apoyo y soporte del docente. • Implementación de políticas de estímulo que contribuyan al buen rendimiento académico y a la permanencia. • Adopción de una política que favorezca la autoevaluación del estudiante, la coevaluación y la evaluación del docente. 	<p>Establecimiento de mecanismos de participación de los estudiantes.</p> <p>Democratización de la vida escolar. Se trata de poner en vigencia los mecanismos de participación de los estudiantes, los educadores, la comunidad y las organizaciones no gubernamentales.</p>
4	Promover la responsabilidad familiar en el cumplimiento del derecho a la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de programas permanentes de concientización e involucramiento de las familias sobre la necesidad y el deber de la educación, destacando 	<ul style="list-style-type: none"> • 	

		su relevancia y apoyando las iniciativas comunales que fomenten la retención y aprovechamiento escolar.		
5	Apoyar el acceso de las personas adultas a modalidades de alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento para el año 2015 del número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención prioritaria a la población analfabeta, integrando a la educación de adultos programas de habilitación laboral que permitan a los educandos elevar sus niveles de vida y su inserción en el mundo laboral y productivo. 	
6	Promover una relación entre el magisterio y las niñas, niños y adolescentes.			

Como es posible observar, las Áreas de Intervención referidas al acceso, permanencia y promoción y la referida a la participación de niños, niñas y adolescentes en la defensa del Derecho a la Educación, son las que más coincidencias tienen con las estrategias del Plan Nacional de Educación, en especial las referidas a los objetivos de Cobertura, Equidad y Calidad de los Aprendizajes (en total 16 estrategias). En el polo contrario, las Áreas de relacionadas con el apoyo al Preescolar Comunal, el de la responsabilidad familiar, la alfabetización de adultos y la búsqueda de equidad entre docentes y estudiantes niños, niñas y adolescentes, el número de estrategias del Plan relacionadas es apenas de cuatro, habiendo un caso en el que no hay ninguna estrategia.

Lo anterior expresa el amplio universo de las posibilidades existentes, respecto al aporte que desde la educación no formal, los Organismos No Gubernamentales del Sector Educativo nicaragüense, pueden brindar a la educación formal y escolarizada, que es la que prima en el Plan Nacional de Educación y es el tipo de educación atendida por el Gobierno de la República a través del Ministerio de

Educación, Cultura y Deportes (MECD). Solamente reflexiónese sobre el contenido e importancia multiplicadora de cada una de las cuatro áreas con menor número de estrategias previstas en el Plan, y se tendrá un claro ejemplo de lo mucho que la escuela nicaragüense (maestros-padres y madres de familia y estudiantes) tiene que aprender de la vitalidad y riqueza de la educación que se da, produce y construye en su entorno.

Respecto al problema específico acerca del Trabajo Infantil de Alto Riesgo, el Centro Dos Generaciones, propone al sistema escolar lo siguiente:

a) Adecuación del sistema formal de educación.

La lógica con la que está establecido el sistema escolar actual, no se corresponde con las necesidades de esas niñas, niños y adolescentes y sus familias. Los obstáculos no son sólo para el acceso, permanencia y promoción; es de calidad educativa, sobre todo, orientada a la reflexión crítica de su situación de vida y a la promoción de condiciones que propicien una reconstitución de su autoestima, identidad y participación social.

Se requiere una escuela que, además de promover la integración, también fortalezca sus capacidades y competencias, para enfrentar los retos de un cambio de vida. Se requiere una escuela para la vida, no una, que se conforme con acreditar el paso que han tenido las y los estudiantes por ella y que, en su diario vivir, en la cotidianidad, no esté presente.

Una escuela que fracciona el funcionamiento escolar y la vida cotidiana, no es útil para el desarrollo humano, aunque sí lo sea para el sistema económico-político.

Se requiere una propuesta educativa especializada que, tanto en sus aspectos propiamente académicos como administrativos, esté orientada al desarrollo de las capacidades y competencias de conocer, de hacer, de convivir y de ser.

La prevención desde la educación preescolar. Orientar la prevención de la incorporación de la niñez a este tipo de trabajo, mediante la educación preescolar, es fundamental, por lo que se requiere ampliar la cobertura de este servicio a todas las niñas y niños, entre 3 a 6 años.

Fortalecer las capacidades y competencias de las madres y padres para que valoren la importancia de ello, aunado a las de las instructoras de los centros, propiciará que las niñas y niños que asistan, perfilen otra lógica de vida, de su relación con la basura, además de que estarán en mejores condiciones para plantearse y realizar un cambio.

Capacitación al magisterio. La formación que actualmente se tiene del magisterio en las Normales, y aún, el tipo de capacitaciones que se desarrollan por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), en ningún momento consideran esta clase de situaciones y las características de esas niñas, niños y adolescentes.

Existe un anquilosamiento de los procesos educativos por su uniformidad, el no reconocimiento de la diversidad, de las diferencias propicia que el magisterio aplique un sistema y procedimientos únicos, porque son los que el Ministerio presiona a hacer.

Se requiere una capacitación, acorde con las necesidades y situaciones vividas por estas niñas, niños y adolescentes y sus familias, con una orientación basada en una visión de sujetos de derechos y sujetos sociales, para que, desde las

aulas, se promueva esa reflexión crítica sobre sus condiciones de vida y se apoyen las alternativas dirigidas a su transformación.

4.2 Respetto a los límites de la educación.

La experiencia del Centro Dos Generaciones también muestra la relatividad, límites y fronteras de la educación escolarizada, respecto a los otros subsistemas de la vida social, en especial respecto al subsistema económico. Esta certeza fue posible lograrla, debido a la naturaleza del proceso de intervención del Centro Dos Generaciones, al buscar desvincular a niñas, niños y adolescentes del Trabajo de Alto Riesgo en el basurero La Chureca, mediante procesos educativos formales y no formales.

El Trabajo Infantil en La Chureca, Nueva Guinea, Tuma-La Dalia o los semáforos de la ciudad capital Managua y la convivencia entre niñas, niños y adolescentes, de perros y aves de rapiña, es un componente, quizá el más inhumano, del modelo económico capitalista dependiente neoliberal, sobre el cual se asientan las relaciones sociales del país, igual sucede en la mayoría de las grandes urbes latinoamericanas en La Paz (Bolivia), Caracas (Venezuela), San Salvador (El Salvador), Lima (Perú) o Río de Janeiro (Brasil). Por tal motivo, la desvinculación total de niños, niñas y adolescentes de la basura en La Chureca, hay que buscarla tanto en la educación como en los mecanismos y procesos jurídicos, políticos y económicos, a través de los cuales se reproduce este régimen económico y que edifica patologías sociales como la señalada.

Debido principalmente a la ausencia de medidas de carácter económico y jurídicas paralelas a las de tipo educativo, en el proceso de buscar la desvinculación de la niñez y la adolescencia del basurero La Chureca, es que la mayoría

de los seis proyectos de intervención, no presentan fortalezas para la autonomía y la auto-sustentabilidad, lo que obviamente genera un área gris y algunas interrogantes a las posibilidades de este tipo de propuestas.

Esto queda claro cuando en la sistematización que sirve de base a este trabajo, el Centro Dos Generaciones presenta algunas consideraciones no propiamente educativas (escolares o no escolares), "a tomar en cuenta en cualquier iniciativa que tenga la intención de tratar de desvincular a las niñas, niños y adolescentes y sus familias de este tipo de trabajo".

Algunas de estas son las siguientes:

- a) **Desvinculación territorial de su vivienda.** En primer lugar, se considera que la erradicación del trabajo infantil de alto riesgo, solo se puede realizar si hay una desvinculación territorial de las familias del basurero. No se puede desarrollar una alternativa de vida diferente, si la identidad con el espacio y los objetos, sigue teniendo como referencia la basura. Es necesario construir otra lógica de identidad, en otros espacios que establezcan un sentido de referencia y pertenencia sólidos, para que no se pueda dar la posibilidad de retorno.
- b) **Tecnificación del reciclaje.** El proceso de reciclaje de basura debe de tecnificarse, de tal forma, que los empleos que genere sean en condiciones de seguridad y protección para las y los trabajadores, y que el contacto en forma directa sea mínima.
- c) **Voluntariedad para la desvinculación.** Partimos que el proceso de desvinculación debe basarse en la

voluntad de las familias, a partir de que se desarrolle su confianza y seguridad en sus propias capacidades, las cuales habrá que fortalecer, teniendo opciones reales y sostenibles, de ingresos económicos y una vivienda adecuada.

- d) **Aplicación de normativas.** La aplicación de normativas que prohíban el ingreso de familias al basurero o de incorporación de niñas, niños y adolescentes, deberán de establecerse y aplicarse rigurosamente.

- e) **Diversificación de alternativas de ingresos.** Posibilitar la voluntad de desvincularse, cruza necesariamente por fortalecer las capacidades y competencias de las familias, para la generación de ingresos. Esto, requiere tecnificar su fuerza de trabajo en diversas opciones, que les permitan tener mejores condiciones para incorporarse a las redes económicas formales o, aún, en las informales, en una lógica de sostenimiento en ellas.

Es importante diversificar las opciones, para aumentar así, las posibilidades de integración económica y social.

- f) **Tecnificación de la fuerza de trabajo.** Se requiere incrementar y mejorar las capacidades y competencias de la fuerza de trabajo de las personas adultas y adolescentes, para que puedan acceder o desarrollar las alternativas de generación ingresos.

- g) **Incidencia política y social.** Un componente fundamental de estos procesos es el de acompañarlos con la incidencia de los actores

políticos y económicos que tienen relación directa con el fenómeno.

La Alcaldía y Consejo Municipal, las Cámaras de la Construcción y del Comercio y las propias empresas que se benefician del reciclaje, son algunos de ellos, con quienes se deberá de establecer una relación, para sensibilizar sobre estas lógicas y complementar iniciativas.

5. CONCLUSIONES

5.1 Respecto a las Areas de Intervención

5.1.1 Los Tiempos de las experiencias

El espacio temporal de cada experiencia es de alrededor de ocho años (1992-2000), yendo desde el diagnóstico de la situación encontrada respecto a cada situación concreta, hasta la actualidad en que la experiencia es recuperada y sistematizada.

Un aspecto sobresaliente en el proceso y evolución de cada área de intervención, es el sentido de aprendizaje y de acumulación de experiencias, y la conversión de estas en nodos de reflexión para la elaboración y puesta en práctica de nuevas propuestas.

Otro hecho relevante también ha sido, el uso de teoría sociológica para iluminar las prácticas y tomar decisiones.

5.1.2. Factores de Logro.

Entre los factores exógenos coadyuvantes del éxito, sobresale la presencia en La Chureca de otros Movimientos y Organismos no gubernamentales que laboran con iguales o diferentes propósitos en el basurero.

En este orden, también ha sido importante que los organismos del Estado relacionados con la problemática educativa hayan asumido sus responsabilidades en sus respectivas esferas.

Internamente, para el Centro Dos Generaciones, se observa que el proceso vivido ha sido eminentemente pedagógico y dialéctico, en el sentido de ir adecuado, paso a paso, las decisiones a las necesidades y a las capacidades organizativas y subjetivas de los sectores sociales participantes, fuesen estos niños o niñas, adolescentes o madres de familia.

5.1.3 Limitantes y Obstáculos

Los principales obstáculos tienen que ver con factores relacionados con la falta de capacidad técnica en algunas áreas, falta de suficiente financiamiento y problemas de índole cultural, particularmente sobre la concepción de los varones respecto al rol de las mujeres en la sociedad.

5.1.4 Sostenibilidad

Uno de los principales problemas del Programa de Promoción del Derecho a la Educación del Centro Dos Generaciones, es el de los bajos niveles de sostenibilidad debido principalmente a las casi nulas capacidades internas de tipo financiero para el sustento de la mayoría de las áreas de intervención, patrocinadas y facilitadas hoy por

Dos Generaciones y otros organismos no gubernamentales, que para su trabajo en el basurero cuentan con financiamiento externo.

Una salida podría ser, que los Proyectos y sus logros fueran dados a conocer a las instituciones del Estado que promueven la erradicación del Trabajo Infantil de Alto Riesgo y ellas hacerse cargo de los derroteros futuros de los mismos.

5.2 Respetto a los Resultados y los Aportes de la Intervención.

5.2.1 Si bien es cierto los resultados de tipo cuantitativo son significativos:

- El surgimiento y desarrollo del preescolar comunitario;
- Un 90% de la población en edad escolar del barrio se matricula en la escuela; un 89% no deserta de la escuela y un 76% es promovido.
- El número de adultos alfabetizados cada vez es mayor;
- El número de niñas, niños y adolescentes que se desvinculan del basurero y el número que han reducido la jornada laboral, es de 57 y 144 respectivamente;

Los resultados de Tipo Cualitativos son mejores, reflejándose principalmente en los niveles de socialización, adaptabilidad y desempeño académico de niños, niñas y adolescentes, y en la elevación de la responsabilidad de las madres para con sus hijos y consigo mismo como seres humanos, mujeres, esposas o compañeras.

Deuda pendiente en este esfuerzo, es el cambio de actitud de los maestros frente a los estudiantes, en su status de depositarios de derechos, especialmente del derecho a la educación. Igual es el caso de los hombres del basurero, cuyo cambio respecto a la equidad de género en relación a sus esposas y compañeras y sus hijas es muy lento y casi imperceptible.

Los dos, tanto el caso de los maestros como el de los hombres en su rol de tales, son un problema de carácter cultural enraizado en las concepciones, ideologías y prácticas sociales, cuyo cambio obedece a una serie de factores objetivos y subjetivos, los cuales, por causas obvias, no están presentes en la experiencia comentada.

5.2.2 Los aportes de la intervención pedagógica del Centro Dos Generaciones en el Basurero La Chureca fundamentalmente son de dos tipos:

- a) Haber logrado construir el deslinde entre economía y educación, y en este proceso, definir los límites de la educación frente a las necesidades del cambio social. Frente al problema de la pobreza, la educación es una variable independiente, igual que otras, como el empleo y los ingresos. Los niños, niñas y adolescentes de La Chureca, son un fenómeno propio e intrínseco del modelo económico capitalista dependiente y neoliberal, por lo tanto su solución hay que buscarla y encontrarla en el seno de éste, y en el cual, la educación, es uno de sus componentes, que según sea su calidad, puede ser factor de cambio o reproducción del mismo.

- b) Plantear una crítica a profundidad acerca de la calidad del sistema escolar nicaragüense, como aparato de reproducción de las relaciones de dominación en la sociedad nicaragüense: de los hombres respecto a las mujeres, los padres respecto a sus hijos, los empleadores respecto a los trabajadores, el Estado respecto a los ciudadanos y los maestros respecto a los estudiantes.

IV

CONTRIBUCIÓN

del Instituto de Promoción Humana de Estelí
INPRHU - Estelí.

¡ SIENTESE, CALLENSE Y COPIE !

Sistematización de ocho años de Capacitación al
Magisterio Urbano y Rural en el Municipio de Estelí
(1991 - 1998).

CONTENIDO

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.
2. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
4. LA CONTRIBUCIÓN DEL INSTITUTO DE PROMOCIÓN HUMANA DE ESTELÍ, (INPRHU-ESTELÍ), A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO ALTERNATIVO DE RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL NICARAGÜENSE.
5. CONCLUSIONES

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En Nicaragua, en los últimos años, seguramente por la alta valoración que diferentes sectores económicos, políticos y sociales le atribuyen, la educación escolarizada ha sido ubicada en los primeros lugares de la agenda nacional. Producto de este proceso, órganos del Estado han formulado políticas de desarrollo educativo para el largo plazo, organismos de la empresa privada patrocinan centros educativos, las universidades ejecutan programas de capacitación de docentes y directivos escolares y las organizaciones civiles del sector educativo, a la vez que realizan programas de educación no formal en beneficio de las poblaciones empobrecidas, realizan estudios y sistematizaciones sobre sus propias experiencias en el terreno de la promoción de la educación como derecho humano.

Según información oficial presentadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), el Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) y el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en el Plan Nacional de Educación (marzo 2001), la cobertura y eficiencia del sistema escolar nicaragüense a fines del decenio pasado, era la siguiente: “El subsistema educativo de educación general cuenta con un total de 6.506 centros de enseñanza primaria; de éstos: 5,393 son estatales, 532 privados, con subvención estatal, y 581 privados; 891 centros de enseñanza secundaria, de los cuales: 407 son estatales, 102 privados con subvención

estatal y 382 privados; 28 centros estatales de educación especial y 05 privados con subvención estatal; 08 escuelas normales estatales, 04 privadas con subvención estatal y 01 privada; 5,306 centros de enseñanza preescolar, de los cuales: 913 son estatales, 3,698 comunitarios, 154 privados con subvención estatal y 541 privados. El personal que atiende al subsistema de educación general está conformado por 34, 884 empleados entre docentes y administrativos.

Actualmente el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), está haciendo esfuerzos por incrementar la cobertura de niños y niñas con necesidades especiales.

De acuerdo con la Encuesta de Medición del Nivel de Vida (EMNV/98), Nicaragua tiene un 18.8% de analfabetas.

En el año 2000, el MECD atiende en el rango de 3 a 6 años 251,466 niños y niñas, lo que representa un 40.4% de la tasa neta; en el rango de 7 a 12 años atiende 687,751 niños y niñas, lo que representa un 85% de la tasa neta. En relación con el rango de 13 a 16 años, el MECD atiende 343,784 adolescentes, lo que representa el 46.7% de la tasa neta.

El subsistema de Educación Técnica y Formación Profesional cuenta con 30 centros estatales y 283 privados, para un total de 313 centros técnicos en el país. Este subsistema atendió entre 1991 y 1998 a 18,257 personas en Educación Técnica, desglosadas así: 13,507 en el sector agropecuario, 20,587 en el sector industrial y 84,165 en administración, economía y servicios. En capacitación, entre 1991 y 1997 se atendió 235,872 personas, mediante 17,090 cursos, en sectores, empresas, centros privados, centros técnicos con capacitación, programas especiales, capacitación interna y capacitación en autoconstrucción de

viviendas. Este subsistema cuenta con un personal de 1,480 entre docentes y administrativos.

Actualmente se atiende al 1.4% del grupo etáreo (15-24) en programas de formación profesional, a esto se añade el hecho de que hay un reducido número de centros técnicos en el país. Cabe señalar que existe una subvaloración de la formación de técnicos por parte de la sociedad nicaragüense; se carece de suficientes y consistentes políticas que promuevan vigorosamente la educación técnica y formación profesional.

De acuerdo a la EMNV/98, sólo el 4.2% de la población mayor de 10 años cuenta con calificaciones de nivel técnico, sea básico, medio o superior.

El subsistema de Educación Superior cuenta con 04 universidades estatales, 27 universidades privadas y 02 centros técnicos superiores. Este subsistema en 1998 logró una cobertura de 49,375 estudiantes en más de 200 carreras en las instituciones miembros del CNU (Consejo Nacional de Universidades). En las instituciones privadas que no son miembros del CNU ese mismo año se mantuvo una matrícula de 30,000 estudiantes; con esto se hace una participación porcentual en la matrícula del 62% y 38% respectivamente.

En 1998 egresaron alrededor de 32,079 bachilleres de los cuales el 60% ingresó a la universidad.

La situación de pobreza y pobreza extrema es una de las causas principales de la inasistencia y deserción escolar tanto en los programas de educación general, educación técnica, así como en la educación superior.

En relación con la permanencia en el sistema, sólo el 52% de los estudiantes que entran a primer grado, terminan su cuarto grado; el 80% de los estudiantes que terminan su primaria logran continuar su educación secundaria. La educación primaria tiene actualmente un índice de deserción con tendencia decreciente debido a estrategias como el Programa de Complemento Nutricional y la promoción automática en primero y segundo grados, asignación de los mejores maestros y maestras a los primeros grados y aseguramiento de texto y mobiliario.

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano del PNUD-1998, en América Latina se requiere un promedio de 11 a 12 años de educación para contar con posibilidades aceptables de acceder al bienestar y, por ende, con una alta inmunidad ante el riesgo de caer en la pobreza.

De acuerdo con los resultados de la EMNV/98, el nivel de escolaridad de la población nicaragüense de 10 años o más, es de 4.9 años, siendo 4.8 para hombres y 5.0 para mujeres, lo cual es superior a los resultados de la EMNV/93, la que arrojó que el nivel de escolaridad era 4.5 años para la población en general. El Informe de Desarrollo Humano señala que ante este indicador, Nicaragua se ubica por debajo del promedio latinoamericano.

En las zonas rurales de las regiones Central y Atlántico, el nivel promedio de educación es 2.1 años en las regiones autónomas del Atlántico y 2.7 años en la región central, mientras que en Managua es de 6.6 años.

En relación con la educación técnica, las mayores deserciones se dan en los primeros años de ingreso y mayormente en el nivel de técnico básico; la retención oscila entre un 73 y 83%.

La permanencia en la educación superior también es un problema que debe ser tomado en cuenta tanto en las universidades estatales como privadas”.

No obstante existen amplios niveles de percepción y consenso entre la población y organizaciones civiles y políticas nicaragüenses, acerca de que una gran cantidad de niños y jóvenes entre los 03 y los 18 años (edad escolar correspondiente a los Niveles Pre-primario, primario y secundario) de edad, debido a diferentes causas, no logran acceder a los servicios educativos. El cálculo, según organismos independientes, es que, de acuerdo al elevado crecimiento poblacional comparado con el reducido crecimiento de la oferta educativa, anualmente se quedan fuera del sistema escolar alrededor de 450.000 niños y niñas entre cuatro y seis años de edad; 170,000 niños y niñas de siete a doce años fuera de la educación primaria y 450,000 adolescentes y jóvenes fuera de la educación secundaria. (Foro de Educación y Desarrollo Humano, 1996); Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia de la PDDH, 2001; Documento Base PRONIÑEZ, Foro de Trabajo Infantil – Educación, 2001).

En julio del 2001, fue dado a conocer un estudio auspiciado por la USAID y realizado por un consorcio de cuatro organismos civiles del sector educativo: Hagamos Democracia; Fundación Nicaragua Nuestra; Foro Educativo Nicaragüense Eduquemos e Instituto Centroamericano de la Salud – ICAS, titulado *Aspiraciones y Necesidades Ciudadanas en Salud y Educación LO QUE DICE LA GENTE*. Acerca de las causas que impiden a niños, niñas y adolescentes nicaragüenses el acceso a la educación escolar, en el informe del mencionado estudio, se presenta un amplio abanico de factores, la mayoría centrados en la situación de pobreza por la que atraviesa gran parte de la población nicaragüense. Algunos de ellos son los

siguientes: “La difícil situación económica por la que atraviesan muchos hogares, debido al desempleo y la situación de pobreza o pobreza extrema, provoca la incorporación de niñ@s a temprana edad a la vida laboral, quienes se constituyen en importante fuente de ingresos para el hogar. Esto tiene como consecuencia directa el no ingreso o el abandono de los mismos de la escuela.

Otra situación ligada al problema económico de los hogares y que influye en la falta de asistencia de la niñez a la educación primaria, es la migración de las familias del campo a las ciudades en búsqueda de mejores oportunidades, con lo que se sobrecarga la infraestructura escolar urbana y se van subutilizando los esfuerzos realizados en el área rural. Los participantes mencionaron el cierre de los centros en el área rural debido a poca asistencia de niñ@s.

Las consecuencias de deficiencias nutricionales acumuladas (por desnutrición crónica desde los primeros años de vida) y la insuficiente alimentación de los niñ@s que asisten a la escuela son causantes de limitaciones en el rendimiento escolar y luego de deserción escolar, a pesar de intentos por disminuirlas con políticas como la promoción automática, la que en muchas ocasiones no es comprendida por los padres de familia.

Otro factor señalado por las asistentes son las limitaciones de los padres de familia tales como el bajo nivel educativo y situación de pobreza heredada por generaciones, lo que se manifiesta en: la falta de involucramiento de los mismos en la educación de sus hij@s y la falta de transmisión de valores en el seno familiar. También existe poca capacidad de los padres de familia para ayudar a sus hij@s en las tareas escolares.

Otro factor señalado en la investigación es la desintegración familiar generada por la separación de los padres y la inserción laboral de las madres, agravada esta situación por prejuicios existentes tales como que la incorporación temprana de los niños a la escuela es un acto de crueldad.

El ausentismo a la escuela es además vinculado a la falta de seguridad de los niñ@s, tanto en centros de estudio con deficiente protección como en la calle, producto de las amenazas y agresiones de grupos antisociales, ligados a violencia o a vicios como drogas o juegos.

La limitada cobertura de los centros preescolares es señalada como un ejemplo que de alguna manera dificulta la incorporación de niñ@s a la primaria, ya que estos tienen debilidades en la lectura y escritura. Se menciona frecuentemente que no existe una política o directriz expresa acerca del inicio de la edad escolar en el país, lo que limita las posibilidades de formulación de estrategias acertadas de incorporación de los niños y niñas en forma temprana u oportuna a la educación primaria.

Otro factor que influye en el abandono de los niñ@s a la escuela es la exigencia de frecuentes pagos y contribuciones que no están al alcance del bolsillo de los padres. Esta situación, según algunos de los grupos investigados, es ocasionada o facilitada por vacíos en la regulación del régimen de autonomía escolar evidenciado en el deficiente seguimiento administrativo, pedagógico y organizativo de los centros autónomos y genera, en suma, iniquidad en el acceso a la educación primaria.

Respecto al factor reconocido en el informe mencionado, como del "Régimen de Autonomía Escolar" y que se presenta como causa de "que una cantidad importante de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, no asistan a la

escuela primaria y secundaria”, la Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, durante el año 2001 realizó una investigación sobre *El Derecho a la Educación gratuita de niñas, niños y adolescentes*, centrado en el tema de la Autonomía Escolar y que fuera publicado con el título de *El Pupitre Vacío*.

Algunas de las conclusiones del estudio son las siguientes:

“El Modelo de Autonomía Escolar ha transferido una responsabilidad exclusiva del Estado a las madres y padres de familia, violentando las disposiciones de los Artículos 119 y 121 de la Constitución Política, 33 y 43 del Código de la Niñez y la Adolescencia”.

Todos los resultados de la encuesta nos demuestran que en nuestro país “No existe Educación Gratuita”, ni para la Educación Primaria, ni para la Educación Secundaria, lo que constituye una violación a los Derechos Humanos de la niñez y adolescencia, reconocidos en leyes nacionales e instrumentos internacionales de Derechos Humanos, ratificados voluntariamente por Nicaragua, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos; Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Convención sobre los Derechos Humanos del Niño y la Niña.

En Nicaragua, existe incumplimiento e incoherencia del discurso con la realidad y falta de voluntad política para cumplir con el precepto constitucional de la “GRATUIDAD”.

Padres y madres de familia no tienen capacidad para pagar la educación de sus hijas e hijos, ya que sumados todos los aranceles que exigen en los Centros Educativos en el transcurso del año escolar (pago de exámenes, boletines, rifas, ayuda para el Día del Magisterio Nacional, Día del

Padre, Madre, entre otros), a parte de los gastos en materiales, libros y uniformes, el costo es demasiado alto, sobre todo, si tomamos en consideración el alto índice de desempleo, los salarios precarios y la carestía de la vida.

Existe en nuestro país una imposibilidad real para que las familias nicaragüenses, en su mayoría en condiciones de pobreza y extrema pobreza, puedan asumir el costo de la educación.

Hallazgos más graves encontrados en la investigación están las medidas que se toman en los Centros Educativos en caso de incumplimiento respecto a la obligatoriedad del pago de los exámenes y del uso del uniforme escolar, las cuales consisten en lo siguiente: en el caso de no pagar los exámenes se les prohíbe realizarlos y en el caso de presentarse sin el uniforme escolar no se permite el ingreso al Centro Educativo.

Si bien es cierto que la familia, padres, madres o personas tutoras de niñas, niños y adolescentes, deben compartir responsabilidades con el Estado, éstas deben ser en cuanto a la educación de sus hijas e hijos pero nunca de índole económico, ya que todo pago por muy disfrazado que esté con el concepto de "contribución voluntaria", desde la perspectiva de los Derechos Humanos, atenta fundamentalmente contra el Derecho a la Gratuidad de la Educación.

La situación económica de las familias y el desempleo constituyen algunas de las causas fundamentales de la deserción escolar, la que obliga en muchos casos a nuestra niñez y adolescencia a incorporarse al mercado laboral para contribuir al aporte económico de sus núcleos familiares.

Con relación a lo anterior se coincide que para lograr la gratuidad en la educación se requiere no sólo de la voluntad política del Estado, sino de todos los esfuerzos concertados de la sociedad, instituciones gubernamentales, Organismos No Gubernamentales, sociedad civil y empresa privada.

El mayor porcentaje de las personas encuestadas manifestó estar en desacuerdo con la Autonomía Escolar porque consideran que la misma vulnera las deterioradas economías de las familias, por el hecho de transferir esta responsabilidad y además, el principio de Educación Gratuita ”.

Hasta aquí el análisis ha estado centrado principalmente en la población en edad escolar que por diferentes motivos es excluida del servicio educativo, (que como quedara expresado, su tamaño es de alrededor de un millón de niños, niñas y adolescentes) y que constituye el ejército de reserva que seguramente engrosará las futuras tasas de analfabetismo; a partir de ahora la pregunta que se impone es la siguiente: ¿y cuál es la calidad de la educación, que reciben los niños, niñas y adolescentes, que logran acceder al servicio escolar público anualmente?.

Si la respuesta la construimos con base en las bajas tasas de graduación de los educadores, y los bajos sueldos y el escaso apoyo material y espiritual que estos reciben para el cumplimiento de sus actividades; los múltiples desencuentros entre contenidos curriculares y necesidades del desarrollo económico, especialmente en el nivel secundario; la supervisión y dirección de la educación, sesgada más hacia el control gerencial y financiero, que a la ayuda y apoyo a la pedagogía y a la calidad de los aprendizajes; la pobreza y el deterioro de las condiciones físicas de los centros escolares y la precaria situación económica de los hogares de origen de la mayoría de los

estudiantes de las escuelas públicas, etc., la calidad de la educación que en la actualidad reciben los estudiantes nicaragüenses, no puede ser calificada de diferente manera, que, de baja y/o muy baja calidad. (De Castilla, 1997: 25).

La sistematización del Instituto de Promoción Humana (INPRHU-Estelí), sobre su experiencia en la Capacitación del Magisterio Urbano y Rural de Estelí, publicada en 1999 bajo el título *SIÉNTESE, CÁLLESE Y COPIE*, es una obra que se inscribe en esta última problemática, la de la calidad de la educación que reciben la mayoría de los estudiantes nicaragüenses de la educación primaria y secundaria.

No obstante el tipo de estudiantes a que se refiere la experiencia de INPRHU-Estelí, no está referida al estudiante empobrecido promedio de las escuelas públicas nicaragüenses, sino a un tipo de estudiante muy particular, los conocidos como NATRAS, Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, del Municipio de Estelí. De igual manera la calidad de la educación a que se refiere el estudio de INPRHU-Estelí, está referido a una calidad diferente, a la que comúnmente se le define y relaciona en función de la pertinencia social de la educación respecto a las necesidades de capital humano de los sectores económicos. La calidad en este caso, se refiere a la calidad de la educación, como proceso normativo de reproducción de las relaciones sociales de dominación en la sociedad capitalista neoliberal.

2. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

La Estrategia seguida por INPRHU-Estelí durante 8 años (1991-1998), en apoyo a la niñez y adolescencia trabajadora de ese Municipio se orientó a la ejecución de cuatro ejes de intervención, a saber:

Apoyar la decisión organizada de NATRAS de ingresar y mantenerse en la escuela mediante campañas de sensibilización, de recaudación de fondos y de acompañamiento a lo largo de los años escolares; con reforzamiento escolar en aquellos contenidos de asignaturas que lo demanden.

Apoyar el desarrollo de la responsabilidad de familiares, madres, padres o tutoras/es de cada una/o para contribuir al cumplimiento del derecho a la educación; proceso que ha conllevado reflexiones individuales, familiares (mediante visitas domiciliarias) y grupales; así como el apoyo a la acción organizada en apoyo a sus hijas/os.

Desarrollar procesos de investigación participativa sobre la situación escolar y de desescolarización de NATRAS que en forma crítica y autocrítica, propicie en las y los sujetos educativos (estudiantes, maestras/os, madres/padres de familia, Técnicas/os y autoridades del Ministerio de Educación, organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como el Gobierno Municipal) una revalorización de lo que la escuela actual está generando y que a la vez establezca las bases para propuestas pedagógicas a nivel de programas y de relaciones entre las y los sujetos y con la realidad.

Contribuir a una formación alternativa del magisterio a nivel político-pedagógico mediante procesos sistemáticos de capacitación que propicien la construcción de relaciones dialógicas, democráticas y dirigidas al desarrollo humano, integral y social ”.

La decisión de INPRHU – Estelí de ofrecer atención psicosocial de carácter preventivo a los NATRAS y sus familias en el Municipio de Estelí, se remonta a agosto de

1991. Una de las Areas de Intervención de cara a este propósito fue la de la capacitación al magisterio urbano y rural del Municipio la que “buscaba dar respuesta a las problemáticas que enfrentan los sectores en su trabajo con y para la niñez, así como generar propuestas alternativas para mejorar su quehacer”.

En 1994 se decide conformar un equipo de capacitación del magisterio, el que fundamentaría su Trabajo con base en la filosofía de la metodología participativa.

La Estrategia de intervención (talleres) se realizó en dos Etapas, la primera que aquí llamamos de Diagnóstico y Aplicación en la que los participantes directos fueron maestros y maestras de Preescolar, Primaria y Secundaria del Municipio de Estelí, y la segunda de Diagnóstico sobre los problemas de la educación observados por los propios sujetos de ésta como lo son los propios estudiantes.

La primera etapa, estuvo integrada por tres momentos metodológicos diferentes, a saber:

- a) Primer Momento de Diagnóstico sobre las problemáticas de los estudiantes según los maestros y maestras.
- b) Segundo Momento de Diagnóstico sobre la problemática de los actores y agencias educativas.
- c) Tercer Momento de Aplicación de Alternativas para el mejoramiento de la calidad de la educación.

La segunda etapa del proceso de intervención (Talleres) fue de consulta a los estudiantes sobre la percepción de los mismos acerca de los problemas que signan su situación como sujetos de aprendizaje.

A. Primera Etapa

1) Primer Momento Metodológico

En este orden, el equipo INPRHU-Estelí, rompiendo con la ortodoxia sobre las formas y maneras de hacer capacitación del magisterio, se propuso realizar un proceso diferente, el que consistió en la realización de un conjunto de Talleres de investigación – reflexión – capacitación – acción – propuesta sobre las problemáticas más sentidas por los maestros y maestras en su propósito de servir a la niñez y la adolescencia del Municipio de Estelí.

Hasta entonces y en el presente, las capacitaciones ofrecidas por el Ministerio de Educación Universidades y otros organismos, habían consistido en procesos ad hoc, rutinarios y poco creativos e innovadores, que en su formato reproducían y reproducen las rutinas propias de la escolaridad vertical y bancaria, según los cuales los educadores son convocados para recibir un determinado tipo de informaciones, de parte de expertos que supuestamente tienen en sus manos el saber.

El proceso de indagación (llenado de registros de regularidades, Talleres, Aplicación y evaluación), buscó respuestas a preguntas relacionadas con:

- Las problemáticas en los comportamientos de los estudiantes en el proceso de su desempeño como sujetos pedagógicos;

2) Segundo Momento Metodológico.

En el segundo momento de la Primera Parte del proceso de intervención (Talleres) se refiere al diagnóstico realizado por

maestros y maestras sobre los problemas particulares (y sus relaciones sistémicas) de cada uno de los agentes y agencias participantes en el proceso educativo escolar: el Ministerio de Educación; los educadores (as); los estudiantes y los padres y madres de familia.

3) Tercer Momento Metodológico.

Después de realizado por los 947 maestros y maestras del Municipio de Estelí el ciclo de los Talleres diagnósticos, se procedió a ejecutar algunas de las alternativas de solución propuestas en el mismo. Las ideas seleccionadas para la experiencia de aplicación estuvieron relacionadas con las prácticas de dos de los principales agentes educativos: educadores y educadoras y padres y madres de familia.

B. Segunda Etapa.

La Segunda Etapa fue de diagnóstico acerca de la percepción de los estudiantes sobre la problemática escolar y su propia situación como sujetos de aprendizaje.

“ Lo que se pretendía era que las niñas/os expresaran su sentir y pensar respecto a sus escuelas, valorando críticamente las condiciones en las cuales realizan su proceso de aprendizaje escolar, así como la relación pedagógica que mantienen con su maestra/o.

Este trabajo con estudiantes, fue impulsado directamente en las escuelas por educadoras/es del Instituto de Promoción Humana (INPRHU) de Estelí y fue promovido a partir del juego.

Este proceso de reflexión con estudiantes se llevó a cabo de dos maneras: Primero, desde el año 1993 hasta el año

1996, se promovió la evaluación de su escuela en general por un total de más de 2,000 estudiantes de 8 centros de educación primaria de Estelí (dos de éstos privados). Dicha evaluación abarcó cinco ejes de trabajo: 1) ¿Qué les gusta de su escuela?, 2) ¿Qué no les gusta de su escuela?, 3) Las causas de los elementos valorados negativamente, 4) Las consecuencias que conllevan y 5) La formulación de alternativas.

En una segunda modalidad más específica, llevada a cabo en los años 1995 y 1996, se les pidió a estudiantes de cuatro escuelas primarias y dos de secundaria de Estelí, expresar lo que les gustaba y lo que no les gustaba de su maestra/o directamente. Esta evaluación se realizó por escrito, en tarjetas de colores distintos, garantizando el anonimato. Luego, sus repuestas se analizaron en talleres con maestras/os ”.

3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

3.1 Introducción

El proceso de intervención (investigación – reflexión – capacitación - acción – propuesta) realizado durante ocho años por INPRHU – Estelí, con los maestros y maestras urbanos y rurales, estudiantes y padres y madres de familia de ese Municipio, a fin de conocer las causas y consecuencias de los principales problemas que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes estilianos de pre-primaria, primaria y secundaria y de formular propuestas de solución a los mismos, fue sistematizado y publicado en 1998 en forma de libro con el título de SIÉNTESE, CÁLLESE Y COPIE.

El proceso de sistematización de los resultados de los Talleres con maestros y maestras, estudiantes y padres y madres de familia, se realizó siguiendo los criterios siguientes:

- a) *Manifestaciones* de la problemática diagnosticada;
- b) *Causas* que la originan, principalmente en la niñez, familia, escuela o medio social;
- c) *Consecuencias* que afectan a la niñez, familia, escuela o medio social
- d) *Alternativas* de solución a la problemática.

En este orden y de acuerdo al tipo de Actor Social participante de los Talleres (maestros y maestras; padres o madres de familia; estudiantes) de investigación – reflexión – capacitación - acción – propuesta de INPRHU – Estelí, aquí se presentará un resumen de los resultados, de acuerdo al orden seguido por etapas y momentos en el proceso de sistematización. En algunas secciones se parafraseará el texto de la sistematización, en otras se trasladará íntegro el texto de las mismas. En suma, lo que para los fines de este trabajo importa, es poner en evidencia los más relevantes resultados del proceso de intervención, tal cual los actores del mismo lo realizaron.

3.2 Resultados de las Etapas y Momentos Metodológicos del proceso de intervención (Talleres), según criterios de sistematización.

3.2.1 Resultados de la Primera Etapa

3.2.1.1 Resultados del Primer Momento Metodológico, sobre las problemáticas de los estudiantes (niveles Pre-primaria, Primaria, Secundaria) según sus maestros y maestras.

A) El Proceso de Intervención.

El proceso metodológico de los Talleres consistió en la realización de ocho pasos a saber:

- a) Cada maestro/a llenó individualmente un cuadro de registro homogéneo tipificando el comportamiento de los/as estudiantes de su aula.

Este proceso se realizó desde 1994 hasta 1996, e incluyó a 947 maestros y maestras de preescolar, primaria y secundaria. El número de estudiantes incluidos en el registro fue de 4.364 de todos los grados y/o años y de ambos sexos. Durante 1997 y 1998 también se realizaron otros diagnósticos que corroboraron los resultados obtenidos anteriormente.

- b) Al inicio de cada taller las maestras/os se juntaron en función del nivel, grado o año que imparten, para una primera socialización de esta información en pequeños grupos.
- c) Se consolidaron y agruparon estas informaciones en plenario y las/os participantes priorizaron las problemáticas de mayor incidencia.
- d) Luego, en grupos de trabajo detallaron las manifestaciones de cada problemática, analizando después sus causas y consecuencias en distintos niveles (niña/o, familia, escuela, medio social).

- e) Revisaron las formas en que cada problemática había sido atendida hasta entonces y con cuáles resultados.
- f) Posteriormente a todo este proceso de análisis las/los participantes definieron alternativas de atención para cada problemática en distintos niveles (individual, grupal, familiar).
- g) Cada participante implementó en forma práctica, a nivel individual, grupal, en el aula y la escuela, las alternativas definidas.
- h) Finalmente, se evaluó el trabajo realizado.

B) Resultados específicos

Dado que los resultados del proceso de investigación–reflexión–capacitación–acción– propuestas de maestros y maestras, sobre los comportamientos de los estudiantes frente a sus responsabilidades como sujetos de aprendizaje, fueron conceptualizados como problemas, el colectivo de sistematización de INPRHU–Estelí definió lo que entienden por esta categoría, postulando que tanto la noción de problema como de normalidad son conceptos intrínsecamente relativos “pues la niña/o normal sería aquella o aquel que no presente ningún problema ”.

“El problema en sí –expresa el colectivo de sistematización– no es lo preocupante, sino que éste se manifieste en una etapa inadecuada a su desarrollo, o que se acumulen generando graves conflictos en la niña/o. En este sentido, no ha de preocuparnos que la niña/o presente algún problema; al contrario, lo preocupante sería que no se manifiesten cada uno de estos “problemas normales” en su

debido momento – las etapas del desarrollo infantil- y que se acumulen generando una problemática.

Lo que ocurre es que la institución escolar se autodefine como norma; y cualquiera que no se adapte al sistema tal como está actualmente será considerado como “problema”. En la realidad, la escuela actual en Nicaragua no está adaptada más que para una minoría, mientras la mayoría de las/os estudiantes carga de etiqueta de “problemática/o”, con las repercusiones que esto conlleva para su autoestima y desarrollo integral. Efectivamente, del universo de 4,364 estudiantes consideradas/os en este diagnóstico, un total de 3,610 (82%) estuvo registrado como presentando alguna problemática. Al revés, las niñas/os “normales” no serían más que el 18%. La pregunta que se plantea es: ¿ qué y cuánto vale una norma cuando es aplicable sólo para una minoría, cuando culpabiliza y excluye a las mayorías? Esta resume la crisis del sistema escolar en Nicaragua, cada vez más inadaptado a las condiciones de vida, las necesidades y aspiraciones de sus actores ”.

El proceso para establecer los principales problemas de comportamiento de los estudiantes, fue el siguiente:

- primero se lograron consolidar treinta problemáticas, producto del proceso de llenado de los registros homogéneos para la observación de los comportamientos estudiantiles;
- después en un segundo esfuerzo de consolidación se lograron agrupar seis conductas problemáticas, a saber: hiperactividad, indisciplina, timidez, pasividad, agresividad, problema de asimilación.
- En un tercer momento, para facilitar su análisis, estas seis conductas fueron agrupadas en dos bloques afines, a saber:

- a) Hiperactividad, agresividad e indisciplina
- b) Timidez, pasividad y problemas de asimilación.

C) Problemas de comportamientos de los estudiantes según criterios

C.1) Problemas de Hiperactividad, agresividad e indisciplina

C.1.1.) Manifestaciones

Todas las manifestaciones giran alrededor de cinco ideas principales:

“ las niñas/os hiperactivos/as son calificados/as de indisciplinados/as, desordenados/as y descuidados/as. También se refieren al mismo problema cuando hablan de niños/os inquietos/os e inestables.

Subrayan que son niñas/os que siempre piden más, que investigan y preguntan siempre, son curiosas/os. En este sentido, retan constantemente a las/os docentes y se frustran cuando la escuela no puede satisfacer sus aspiraciones intelectuales y sus deseos de conocimiento.

Una tercera característica señalada es la falta de auto-control; son niñas/os que se alteran fácilmente y adoptan a veces reacciones impulsivas desmesuradas.

A nivel social, son niñas/os extremadamente comunicativas/os, con ansia de protagonismo y fuerte propensión a ocupar posiciones de liderazgo en un grupo de clase y/o en la escuela. Se les señala también como alegres, cooperadoras/es y solidarias/os. Lamentablemente, en la escuela, estas aptitudes y valores quedan

opacadas por unas características que no puede tolerar la disciplina escolar: “platican mucho y nunca están bien sentadas/os”.

A nivel físico-motor, son niñas/os muy activas/os, con demasiada energía, que se integran y participan mucho en todo tipo de actividades físicas durante los tiempos de recreación, pero también durante las clases.”

C.1.2) Causas

Las causas de la hiperactividad son atribuibles al niño o la niña; a la familia; a la escuela o al medio social en general.

Entre las causas originadas en la niña/o se mencionan: problemas emocionales, de integración/adaptación, enfermedades y manifestaciones propias de la edad. Las causas atribuibles a las familias son: la irresponsabilidad paterna o materna; ambiente de violencia; desintegración familiar; problemas económicos; falta de espacios para recreación y bajo nivel académico de los padres. Las causas imputables a la escuela son: aulas atiborradas de alumnos; falta de mobiliario; mala planificación y metodologías didácticas inadecuadas. Las causas atribuibles al medio social son: pobreza, desempleo, falta de espacios de recreación sana, medios de comunicación, pandillas.

Al analizar el peso porcentual según el origen de las causas de la hiperactividad en los estudiantes el 9% se originan en la niñez; el 34% en la familia; el 40% en la escuela y el 17% en el medio social.

C.1.3) Consecuencias

Igual que las causas, las consecuencias se observan según el ámbito de afectación en la niñez, la familia, la escuela y el medio social.

“Las consecuencias en los niños y niñas se pueden observar en el desinterés y desmotivación de las niñas/os lo que provoca inasistencia; a nivel afectivo el rechazo a sus compañeros y maestros/as; pérdida de confianza en el mundo de los adultos en general; traumática autorepresión de emociones; automarginación; conformación de pandillas, etc. La familia no comprende estos comportamientos del niño/a hiperactiva, lo que provocará falta de comunicación, violencia, maltrato, castigos, desintegración familiar. En la escuela, impotencia e incapacidad para el manejo de estos casos, lo que resta autoridad a los maestros, motivo por el cual se concluye aplicando castigos y sanciones. Todas las relaciones se ven afectadas ”.

El peso porcentual de las observaciones de los maestros para las consecuencias de las conductas hiperactivas son las siguientes: para el medio social el 6%, para la escuela el 34%, para la familia el 11% y para el niño/a el 49%.

C.2) Problemáticas de Timidez, pasividad, asimilación y deficiencias en el aprendizaje.

C.2.1) Manifestaciones

Las problemáticas de Timidez y deficiencias en el aprendizaje se manifiestan así: inseguridad lo que lleva a los niños/as tímidos a aislarse; falta de participación en las

clases, no se involucran en juegos ni tareas colectivas; se presentan como “yoquepierdistas” y despreocupados; nerviosismos, introversión, miedo al qué dirán.

C.2.2) Causas

Las causas, igual que en el caso de la hiperactividad, pueden originarse también en la niña/o; la familia; la escuela y el medio social.

Los maestros y maestras participantes en la consulta “ no ubicaron ninguna causa a nivel personal de niños y niñas, sin embargo la pobreza provoca problemas de aprendizaje, por falta de alimentación adecuada. A nivel familiar se menciona como causa el bajo nivel escolar de los padres, lo que les impide poder brindar el apoyo y la estimulación necesaria a sus hijos. Trabajo infantil, desnutrición, carencias efectivas, maltrato, desintegración familiar. En cuanto a la escuela, las causas se ubican en las condiciones de precariedad con que funciona la escuela pública nicaragüense. En la escuela se discrimina abiertamente y humilla a los niños bajo este síndrome. El ambiente represivo de la escuela a quien más lastima es a los niños/as tímidos. Respecto al medio social, los maestros expresan que las causas del ambiente represivo de las escuelas, se encuentra ubicado en el sistema social y en las políticas educativas represivas y excluyentes.

C.2.3) Consecuencias.

Para el análisis de las consecuencias de esta problemática, todas las señaladas fueron ubicadas en el nivel de la niña/o. Desde luego, en el caso de la timidez y problemas de aprendizaje más todavía que para la hiperactividad - agresividad, mientras la niña/o no genera ninguna causa de

esta problemática, en cambio carga con todas las consecuencias. Estas se agrupan.

“A nivel efectivo y emocional probablemente, la niña/o tímida/o sufrirá de una escasa integración social, sintiéndose rechazada/o, con relaciones efectivas limitadas y poco satisfactorias que no le permiten expresar con facilidad sus sentimientos. **A nivel escolar**, las maestras/os señalaron que quienes presentan esta problemática tendrán, en ocasiones, un bajo rendimiento académico si no logran integrarse mínimamente en el medio escolar; su miedo les llevará a la inasistencia, la deserción y la repitencia con un estancamiento en el aprendizaje. **A nivel social**, el temor a asumir alguna posición protagonista, le hará adoptar una actitud conformista aparentemente sumisa, combinada con la frustración y la amargura de sentirse incapaz de modificar el orden social existente. Según las/os participantes, esta actitud les designa como posibles víctimas de abusos de todo tipo, o les predispone a adoptar conductas de rechazo a la sociedad tales como vagancia, mala conducta y consumo de drogas. **A nivel familiar**, la falta de comunicación y de confianza que caracteriza a las tímidas/os es susceptible de provocar conflictos en el hogar.

En cuanto a perspectivas laborales, esta falta de beligerancia y autoestima le reducirá obviamente las posibilidades de hacer valer sus capacidades y aptitudes a la hora de conseguir un empleo”.

D) Alternativas.

Después de analizar manifestaciones, causas y consecuencias de las dos problemáticas priorizadas, las maestras/os participantes en los talleres pasaron a la formulación de alternativas.

En primer lugar, las maestras/os subrayaron la importancia de propiciar un ambiente de confianza e integración mediante la realización de dinámicas de animación y actividades recreativas. Además de romper con la rutina escolar, las dinámicas permiten fomentar la comunicación entre todas las clases, se sugiere la realización de actividades motivadoras tales como competencias, grupos de interés, que propicien la integración y la participación de todas/os. Esto supone también, una actualización metodológica y una creatividad técnica constante de parte de las/os docentes.

Fundamentalmente, se subrayó la necesidad de promover una nueva relación pedagógica.

En la práctica, esto supone que se tomen en cuenta y valoren las aptitudes, las aspiraciones y los gustos particulares de cada estudiante, reconociéndole sus aportes, logros y aciertos con estímulos efectivos constantes, y señalando los errores con mucho tacto. En otras palabras la escuela tiene que dejar de ser uniformizante para permitir y fomentar la expresión de la diversidad, como fuente de enriquecimiento para todas y todos. Para ello será necesario que cada docente conozca a sus educandos de manera más integral, interesándose por los problemas y particularidades no solamente escolares de cada niña/o. Aprovechando estas especificidades individuales, se buscará también la oportunidad que cada una/o se destaque en un momento u otro, asignándole responsabilidades particulares, fomentando la participación de todas y todos en actividades de proyección social, por ejemplo.

Sin embargo, las/los participantes aclararon que esta diversidad sólo podrá expresarse en un contexto de tolerancia y pluralismo, suponiendo la promoción de relaciones de igualdad basadas en el respeto, los deberes y

derechos de cada uno/o. Concretamente, las/los docentes proponen al respecto reservar espacios para la crítica y la autocritica donde se les permita a las/los estudiantes evaluar libremente y sin temor todos los aspectos de esta relación pedagógica, incluyendo el desempeño de la maestra/o, y el funcionamiento de la escuela en general.

También con el objetivo de una educación más integral, las/los participantes en los talleres mencionaron diversas maneras de integrar e interesar mejor a las madres y padres de familia en la escolaridad de sus hijas/os: realización de actividades conjuntas involucrando a todos los componentes que han de conformar una verdadera comunidad educativa; ejecución de talleres para madres y padres sobre contenidos de interés, sustituyendo las tradicionales reuniones para regañar, cobrar y entregar boletines; visitas domiciliarias y, de manera general, propiciar una mejor comunicación entre docentes, estudiantes y madres/padres”.

3.2.1.2 Resultados del Segundo Momento Metodológico sobre las problemáticas de las agencias y agentes educativos (Ministerio de Educación; Maestros/as; Estudiantes; Padres y Madres de Familia) según los maestros y maestras.

a) El proceso de intervención

“Además del análisis de las problemáticas en las conductas de estudiantes, se promovió una reflexión complementaria, contemplando los problemas particulares y concretos de cada uno de los cuatro grandes actores sociales que conforman la Comunidad Educativa: Ministerio de

Educación, maestras/os, estudiantes, madres y padres de familia.

Después de la identificación de estos problemas particulares, las maestras/s procedieron al análisis de los mismos en su respectivo nivel, señalando sus manifestaciones, causas y consecuencias. Luego propusieron algunas alternativas que podrían contribuir a su solución.

b) Resultados Específicos

NO.	AGENCIAS Y AGENTES	MINISTERIO DE EDUCACIÓN	MAESTROS/AS	ALUMNOS/AS	PADRES Y MADRES DE FAMILIA
	CRITERIOS				
1	Problemas	<ul style="list-style-type: none"> Falta de capacitación a maestros/as Bajos salarios a maestros/as Falta de reconocimiento a docentes Falta de material didáctico 	<ul style="list-style-type: none"> Indisciplina Laboral 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de hábitos de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de apoyo a sus hijos Problemáticas en los hogares Situación económica
2	Manifestaciones	<p>"Dificultades en la planificación de las clases y su desarrollo; así como para atender las diferencias individuales de las/os estudiantes, en la aplicación de la metodología, lo cual les lleva a la reproducción de esquemas educativos tradicionales"</p> <p>Otra manifestación es la clara despreocupación de las autoridades del Ministerio de</p>	<p>A la hora de analizar sus propios problemas las maestras/os se quedan a un nivel bastante superficial, evidenciando la falta de una práctica de crítica y autocrítica que les permita identificar los problemas reales que están afectando al sector.</p> <p>Un problema sentido es el de la indisciplina laboral, ya que según las maestras/os ésta afecta más el proceso educativo y repercute</p>	<p>Es frecuente oír de boca de las maestras/os, la siguiente expresión: "Las/os estudiantes de hoy no estudian".</p> <p>Este problema no hay que verlo de manera aislada, sino conectado con los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo (situación personal, familiar, económica, social, cultural) y que de una u otra forma influyen en las actitudes que las/os</p>	<p>Las madres y padres de familia no asisten a las actividades que se promueven en la escuela, no cumplen con los compromisos asumidos, no apoyan a sus hijas/os en la realización de las tareas, no quieren analizar los problemas de la escuela, sólo les interesa el boletín de notas y en algunos casos ni eso. En ocasiones hay choques verbales entre madres/padres y maestras/os.</p> <p>Además muchas</p>

		Educación en la gestión de recursos financieros para el mejoramiento de los salarios y por el establecimiento de políticas de reconocimiento y estímulo al trabajo docente.	directamente en las/os estudiantes.	estudiantes adoptan frente al estudio. En opinión de las maestra/os, este problema se manifiesta en el poco interés por el estudio, en el desorden e incumplimiento continuo de tareas, en la poca participación durante las clases, en el bajo rendimiento académico y en la inasistencia a la escuela.	madres/padres creen que la educación formal de sus hijos/os es responsabilidad exclusiva de la escuela y por ende de la maestra/o. Esta concepción lleva a una visión desintegrada del proceso educativo. En este distanciamiento de madres/padres-escuela ha contribuido también la actitud que las maestras/os tradicionalmente han asumido. Las maestras/os han dejado para sí el rol activo y de una forma indirecta han dejado a madres y padres un rol pasivo en el proceso educativo, similar al que asume la niña/o durante la clase.
3	Causas	De acuerdo al análisis realizado por las maestras/os, las causas tienen que ver con la falta de sistematicidad de las capacitaciones impartidas por el MED, con las transformaciones constantes de las orientaciones de trabajo y metodologías sin el respaldo de una capacitación previa suficiente y los materiales de apoyo correspondientes. También señalan el poco interés de las mismas maestras/os por la autocapacitación y la mediocridad de algunas/os en el ejercicio de su profesión. En cuanto a los bajos salarios las causas	En primer lugar, las causas apuntan a la situación económica que viven las maestras/os, lo cual tiene su origen en el bajo salario que no les permite obtener los suficientes ingresos para cubrir sus necesidades básicas a nivel personal y familiar. En segundo lugar, las maestras/os señalan otra serie de causas que tienen que ver con actitudes y comportamientos de tipo personal, tales como la irresponsabilidad; la indiferencia ante las problemáticas escolares; la falta de ética profesional, de planificación, de interés hacia la profesión y de integración con el	Las maestras/os señalan como causas las siguientes: problemas emocionales en niñas/os, desconocimiento de metodologías de estudio, falta de útiles escolares. Que la niña/o, no conozca técnicas de estudio no es su responsabilidad, sino que tiene que ver con la formación que recibe, la información que se les proporciona y el apoyo que le dan adultas/os. Hay que tener en cuenta que muchas niñas/os viven en familias completamente desintegradas y no existe apoyo al proceso educativo que se realiza en la	En el análisis realizado, las maestras/os no se integran al proceso educativo porque la mayoría desconoce sus deberes para con la escuela, les falta información, viven lejos de la escuela, tienen bajo nivel académico, muchas/os están fuera del país por la situación económica. Otras causas apuntadas son el desempleo, los bajos salarios, los vicios (alcoholismo, droga), la prostitución, el tipo de trabajo que realizan, el alto porcentaje de madres que asumen solas la responsabilidad del hogar, las familias numerosas, la irresponsabilidad paterna/materna, abandono de las hijas/os.

	<p>apuntan en primer lugar, a que la educación pública no es prioridad para el gobierno, y las maestras cargan con el mayor peso de la gratuidad de la educación a cuenta de los escuetos salarios. En segundo lugar, se señala la falta de unidad del sector, la división y poca beligerancia de los dirigentes sindicales y la inestabilidad del país a todos los niveles.</p> <p>Al referirse al poco reconocimiento de la profesión docente, las maestras/os señalan que las políticas impulsadas por el MED no favorecen el reconocimiento social de los docentes, además no se valora ni se estimula a las maestras/os que han logrado profesionalizarse. Los bajos salarios y la falta de ética profesional de algunas/os maestras/os contribuyen al deterioro de la imagen social de todo el sector</p> <p>En términos generales las maestras/os mencionaron que "las capacitaciones impartidas por el MED son de carácter coyuntural y siempre descontextualizadas. Además, muchas veces impartidas por</p>	<p>resto de docentes.</p> <p>Estos factores señalados de una u otra forma inciden en el comportamiento de la maestra/o por supuesto en el ejercicio de su trabajo.</p>	<p>escuela. Apenas hay preocupación por matricularlas/os. Otro factor que incide en la falta de apoyo es el bajo nivel académico de la mayoría de madres/padres de familia que aunque quisiera hacerlo no puede.</p> <p>Señalan como causas la falta de orientación sobre técnicas de estudio y la poca motivación por parte de maestras/os hacia estudiantes. La primera causa esta relacionada con la formación; ya que muchas veces inclusive la maestra/o tiene problemas en este aspecto. La otra causa, que hace alusión al a falta de motivación, tiene que ver con la metodología tradicional y reiterativa que se utiliza en las escuelas en el proceso de aprendizaje.</p>	
--	--	--	--	--

		<p>personal que desconoce la fundación conceptual, filosófica y metodológica de los contenidos, lo que los convierte en meros transmisores de información". Esta situación no permite que las maestras/os asimilen y se apropien de los contenidos de las capacitaciones.</p> <p>Otra característica de la capacitación es que no responde a un plan estratégico integrado de formación permanente, lo que le hace perder efectividad y calidad.</p>			
4	Consecuencias	<p>A nivel de consecuencias las maestras/os señalan que hay baja calidad de la educación, aburrimiento y desmotivación de estudiantes, bajo rendimiento académico. Otras consecuencias apuntan a la desmotivación de las maestras/os estancamiento en su proceso de formación permanente, poca valoración social de su labor, agudización de los problemas económicos. Se desvaloriza la profesión magisterial y por ende existe desmotivación de estudiantes a optar por ella. Además, hay insatisfacción de maestras/os por no contar con el material necesario</p>	<p>Las maestras/os señalan que las consecuencias más inmediatas de la indisciplina laboral son la interrupción del proceso de aprendizaje; el bajo rendimiento académico; inestabilidad emocional de niñas/os; baja asistencia a clases.</p> <p>A nivel de la escuela, se altera el orden de las actividades, no se realizan algunos proyectos, se crean inconformidades y divisiones entre las maestras/os, se genera desinterés y desmotivación en el resto de docentes.</p> <p>Además, este tipo de problema afecta la calidad del aprendizaje y de la educación en general.</p>	<p>Como se puede apreciar, la proporción entre las consecuencias que recaen sobre estudiantes es incomparable con las que afectan al sector de las maestras/os. Este es un buen indicador para señalar que en la mayoría de los casos, la niña/o es víctima de los problemas que generan las adultas/os. Se agrava esta situación por cuanto las adultas/os (madres, padres, maestras/os) no reconocen que ellas/os son piezas fundamentales del problema y casi siempre se responsabiliza a la/el estudiante del fracaso en la escuela.</p>	<p>Las niñas/os son quienes más sufren las consecuencias de la falta de integración y apoyo a su escolaridad, aunque no sean quienes las provoquen.</p> <p>Así lo expresan las maestras/os en su análisis: "bajo rendimiento académico de niñas/os, rebeldía, apatía hacia maestras/os, inseguridad, resentimientos, dejar de asistir a la escuela, frustración, integración en pandillas, inestabilidad en el estudio y en el hogar, desnutrición, maltrato físico y psicológico, mala presentación personal, drogadicción, delincuencia, falta de material escolar..." La lista de consecuencias que recae directamente sobre niñas/os es larga. Esto nos indica que al fin de cuentas las</p>

		<p>para desarrollar su trabajo.</p> <p>Cuando a las maestras/os no se les garantiza una preparación inicial de calidad y una formación permanente adecuada a las necesidades actuales y de adaptación a las nuevas tecnologías, es lógico que la educación se caracterice por la baja calidad de los aprendizajes de las/os estudiantes. Si a esto le agregamos la pobreza y el deterioro de las condiciones físicas de los centros escolares, específicamente de materiales y equipos de apoyo a la enseñanza, es lógico que estudiantes y maestras/os caigan en la rutina, en la insatisfacción, el aburrimiento y la desmotivación.</p> <p>El problema de los bajos salarios está relacionado también con las políticas económicas de los organismos financieros internacionales. La creciente tendencia a la privatización de la educación con la llamada Autonomía Escolar, es una prueba de ello. Se considera que quien quiera recibir educación la debe pagar y la consecuencia lógica de este</p>			<p>niñas/os son las más afectadas/os por los problemas de las adultas/os.</p>
--	--	--	--	--	---

		planteamiento es la drástica reducción del presupuesto para la educación pública.			
5	Alternativas	<p>Lo primero que proponen es compartir entre maestras/os las diversas experiencias pedagógicas y metodológicas, como un mecanismo para fortalecer las capacidades de las/os docentes con menos experiencia en el proceso educativo. Es incalculable la riqueza que posee cada una de las maestras/os y si se logra que ésta se comparta, se puede convertir en una verdadera escuela para todas/os. Esta alternativa no sólo puede servir para fortalecer las capacidades pedagógicas y metodológicas, sino también para ir consolidando poco a poco la unidad del sector.</p> <p>Otra de las alternativas es promover procesos de capacitación permanentes y sistemáticos, haciendo coordinaciones con instituciones que puedan apoyarlas. También proponen aprovechar los recursos bibliográficos que poseen algunas bibliotecas para la autoformación.</p>	<p>Llamadas de atención individuales: esta alternativa apunta sobre todo al diálogo entre docente y directora/or, para puntualizar aquellos aspectos en que se están fallando y que están afectando el proceso educativo.</p> <p>Que las maestras/os planteen con claridad y responsabilidad sus problemas.</p> <p>Que las maestras/os que falten al trabajo garanticen una interina/o.</p> <p>En caso de ausencia, dejar hechos los planes de las clases correspondientes.</p> <p>Favorecer la integración del cuerpo docente.</p> <p>Estas alternativas son factibles de realizar si realmente se preparan las condiciones adecuadas tales como la disposición y apertura de las directoras/es al diálogo, y de las maestras/os para plantear de forma clara y sincera sus problemas.</p>	<p>“Promover diferentes técnicas de estudio para fortalecer las capacidades de aprendizajes en las/os estudiantes; combinar actividades recreativas y de estudio; seguimiento sistemático de maestras/os a estudiantes para ayudar a formar el hábito de estudio y la autocapacitación de las maestras/os en técnicas que les permiten la formación de dichos hábitos”.</p>	<p>Las maestras/os reconocen la importancia que tiene la incorporación de madres y padres en el proceso educativo de sus hijas/os, a partir de las problemáticas identificadas y analizadas, proponen algunas alternativas que pueden ayudar a que madres y padres se sientan protagonistas de este proceso.</p> <p>En primer lugar, plantean alternativas para ser desarrolladas en la escuela. Proponen involucrar a las madres/padres directamente en las actividades de la escuela asignándoles responsabilidades; realización de reuniones conjuntas entre madres/padres, estudiantes, maestras/os; conformación de directivas de madres y padres por grados y sección, planificación de actividades recreativas y de recaudación de fondos que motiven la asistencia de las madres/padres.</p> <p>En segundo lugar, identifican una serie de alternativas que hacen referencia a la gestión de recursos y beneficios para estudiantes (vaso de leche y almuerzo escolar, mobiliario y material didáctico); al conocimiento por parte de maestras/os de la</p>

	<p>Para favorecer unas relaciones armoniosas entre las maestras/os y las autoridades del MED, proponen que se les tome en cuenta a la hora de tomar decisiones y que el diálogo sea el medio para resolver y ponerse de acuerdo. Esto supone un cambio en la concepción tradicional de autoridad. Se hace necesario dejar a un lado el verticalismo y autoritarismo para dar paso a una forma de dirección donde las y los actores principales del proceso educativo (dirección, maestras/os, estudiantes, madres y padres de familia) tengan la oportunidad de participar en la toma de decisiones.</p> <p>En la actualidad la/el docente es considerada/o como simple ejecutora/or de las decisiones tomadas por las autoridades del MED. Esta situación provoca que los cambios en el terreno educativo no sean interiorizados ni asumidos por las maestras/os, sino que los perciben como algo impuesto de afuera y que sólo interesa a su empleador.</p> <p>Para resolver la carencia de material didáctico se plantea</p>		<p>realidad en que viven madres/padres, niñas/os a través de la visita domiciliar; a la atención personal a estudiantes con problemáticas agudas.</p> <p>Además, creemos que es importante que las maestras/os cambien la metodología que emplean en las reuniones con madres/padres de familia. Se deben propiciar espacios de expresión y participación donde éstas/os manifiesten sus ideas, inquietudes, preocupaciones sobre la vida escolar de sus hijas/os.</p>
--	---	--	--

		la realización de diversas actividades para recaudar fondos donde se involucren maestras/os, estudiantes, madres y padres de familia, y empresas locales y la comunidad en general.			
--	--	---	--	--	--

3.2.1.3 Resultados del Tercer Momento Metodológico sobre la aplicación de Alternativas para el Mejoramiento de la calidad de la Educación.

a) El proceso de intervención

Al finalizar los dos Momentos Metodológicos correspondientes a los Talleres de investigación- reflexión – capacitación - acción – propuesta con maestros y maestras del Municipio de Estelí, de los que se obtuvieron no sólo una radiografía en profundidad de la realidad educativa del Municipio (y por extensión del país), el equipo de Capacitación de INPRHU- Estelí, decidió pasar a un Tercer Momento Metodológico para la aplicación de dos de las recomendaciones que se plantearan a manera de alternativas en los Talleres.

Las experiencias de aplicación puestas en práctica, se realizaron con los dos sectores o actores sociales, que en el proceso de investigación de los talleres, aparecieran con mayor nivel de participación, influencia e impacto en el proceso de educación de niños, niñas y adolescentes del Municipio en estudio, estos fueron: maestros y maestras y padres y madres de familia.

Así, con un primer grupo de maestros y maestras se realizó “un ejercicio de empatía”, y con otros grupos de maestros/as

se realizaron reuniones de reflexión con padres y madres de familia.

El procedimiento utilizado en el ejercicio de empatía, consistió en solicitarle a los maestros y maestras "reubicarse en sus propias experiencias de infancia, con el propósito de comprender de mejor manera las problemáticas de la niñez". El objetivo del grupo de reflexión con los padres y madres de familia fue el de involucrar a estos en la dinámica de la comunidad educativa a fin de que tuvieran mayor comprensión acerca de sus papeles y responsabilidades en el proceso educativo de sus hijos.

b. Resultados Específicos.

b.1 Ejercicio de empatía con maestros/as.

De cara a propiciar una actitud más comprensiva de parte de los/as docentes con las problemáticas de sus estudiantes, surgió la idea de realizar un taller de reflexión basado en *el recuerdo que tienen las maestras/os de sus propias vivencias infantiles*.

El taller se realizó en dos grupos de maestros/as; con el primero se analizaron las vivencias en la casa, la calle y la escuela. Con el segundo grupo solo se abordó las vivencias en la escuela.

En cuanto a la disciplina hay consenso en rechazar las formas más variadas de castigos físicos que se usaban como método educativo... las maestras recuerdan negativamente la aplicación de castigos que se asemejaban a represalias: cien líneas de escritura, jalón de orejas, coscorrón; maltrato físico con regla etc...

Sin embargo, siempre respecto a la disciplina, muchas maestras/os valoraron positivamente el rigor que prevalecía en la educación escolar y familiar que recibieron en el fondo, el discurso sobre la disciplina evidencia una concepción tradicional de la niña/o que debe ser sumisa/o y obediente. En tal concepción, llamada también “paternalismo tradicional”, la subordinación de la niña/o a la adulta/o debe ser absoluta. Las niñas/o deben hacer lo que se les manda porque las normas están preestablecidas y no pueden discutirse. Por otra parte, todos los grupos de trabajo valoraron como positivo, en la educación escolar que recibieron, el enfoque práctico de las clases de cocina, carpintería, costura y otras manualidades que, de cierta manera, preparaban mejor para la vida en general. En cambio, las maestras/os valoraron que la educación actual enfatiza casi exclusivamente la asimilación de contenidos, o sea la dimensión cognoscitiva del aprendizaje. Este énfasis actual en lo cognoscitivo —es decir sobre los contenidos— se da también a expensas de la dimensión afectiva que debe tomarse en cuenta para una relación pedagógica integral.

Luego de propiciar la expresión de estos recuerdos, se les preguntó a las/os participantes. “¿Cómo les hubiera gustado que les trataran?”. Significativamente, en la línea de lo que acabamos de señalar, la gran mayoría de las respuestas se refirieron a la dimensión afectiva de la relación pedagógica, y absolutamente ninguna mencionó la dimensión cognoscitiva: “que me dieran confianza, cariño y libertad, que me trataran de comprender, que hubiera mejor trato, comunicación y amor...”

Por último, se concretó toda esta reflexión respecto a sus vivencias escolares, pidiéndoles relacionar estas experiencias pasadas con la situación que atraviesa la población estudiantil actual. En primer lugar, señalaron que la población escolar actual son las hijas/os de una

generación traumatizada por la guerra, con problemas de drogas, de maltrato, de abandono, ahora la juventud está más decepcionada, le vale, no le importa nada, ni siquiera estudiar. ¿para qué? No es una cuestión de edad sino del contexto socioeconómico que no ofrece perspectivas. Esto desmotiva". Por otra parte, las maestras/os mencionaron que actualmente "todo se resume al criterio financiero, una/o vale lo que puede ganar y, si un médico no gana más de 700.00 córdobas, ¿ para qué estudiar? La escuela, tal como funciona actualmente, no le ofrece ninguna garantía a la niña/o".

b.2 Promoviendo la reflexión de Madres y Padres.

Tradicionalmente, las maestras/os sólo convocan a madres y padres para plantearles quejas de sus hijas/os, para cobrarles alguna deuda o solicitarles colaboración económica, o para reprocharles su falta de apoyo en la realización de las tareas de sus hijas e hijos. En contraste se sugirió como alternativa la realización de reuniones de reflexión más sustantiva, con madres y padres de familia a fin de analizar con mayor profundidad su papel respecto a la educación de sus hijas/os. Por lo tanto, comenzamos interrogándoles acerca de la importancia de la escuela. Las respuestas a esta pregunta pueden clasificarse en seis categorías principales. En primer lugar, varias madres y padres señalan que es importante que sus hijas/os asistan a la escuela para que no repitan su historia personal. La educación escolar se concibe como el principal medio de superación cultural intergeneracional y, desde luego, de mejoramiento de la posición socioeconómica. En segundo lugar, una serie de respuestas se refieren a la responsabilidad del cuidado de las niñas/os, la cual se transfiere a la maestra/o. En una clara actitud de evasión de responsabilidades con respecto a la educación de sus hijas/os, algunas madres y/o padres piensan que la escuela

puede o debe sustituirlas/os, llenando el tiempo que no les dedican.

Un tercer grupo de respuestas enfoca la dimensión cognoscitiva de la educación, atribuyéndole a la escuela la responsabilidad de transmitir conocimientos "aprovechables" a nivel práctico. Otras respuestas complementan lo anterior al destacar la función socializadora que juega la educación formal, particularmente para la formación de valores. Algunas respuestas logran identificar estas diversas dimensiones simultáneamente, apuntando a la integralidad de la educación, escolar y familiar. Por último, dos respuestas señalan que mandar a las hijas/os a la escuela "es una responsabilidad y obligación de las madres y padres de familia" ya que la escolaridad "es un derecho de las niñas/os".

Para ello, se les pidió a madres y padres identificar las principales problemáticas que encuentran de cara a la escolaridad de sus hijas/os. Después, siguiendo la misma metodología que en las dos primeras partes, analizaron las causas y las consecuencias de las siguientes problemáticas priorizadas:

- Falta de apoyo a la educación pública de parte del Ministerio de Educación y el Gobierno.
- Irresponsabilidad de madres y padres.
- Actitudes de incomprensión de maestras/os.
- Deficiencias en la alimentación de las niñas/os.

3.2.1.4 Conclusión.

En la Primera Etapa, entre 1991 y 1998, el Instituto de Promoción Humana de Estelí, mediante la estrategia de

intervención socioeducativa de los Talleres realizó un proceso horizontal y simultaneo en el tiempo de : *investigación* (conocimiento de la realidad educativa de niños, niñas y adolescentes); *reflexión* (mediante preguntas generadoras, debate, testimonios) *capacitación* (que es autocapacitación mediante la interacción horizontal y el intercambio de experiencias) *acción* (mediante la puesta en práctica de dos de las alternativas sugeridas en los talleres) y *propuesta*, como síntesis de la experiencia vivida.

El proceso vivido se inició con el conocimiento y reflexión acerca de las principales problemáticas de comportamiento de los estudiantes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria del Municipio de Estelí, las que fueron sintetizadas en la dicotomía: hiperactividad – timidez; avanzando hacia la percepción y conocimiento de maestros y maestras sobre las principales agencias y agentes de la educación formal, a continuación, en los talleres se reflexionó sobre los principales problemas y su impacto en la educación de la niñez y la adolescencia, del Ministerio de Educación, Maestros y Maestras, estudiantes y padres y madres de familia; el proceso de intervención finalizó con la puesta en práctica de dos de las alternativas propuestas durante los talleres, una relacionada con las vivencias de infancia sufridas y gozadas por los propios educadores y la otra relacionada con la percepción de padres y madres de familia sobre su papel frente a la educación de sus hijos e hijas y sobre la responsabilidad de la escuela ante la misma.

Dado que como parte de la estrategia de intervención, se propusieron criterios de análisis de tipo causales, aparece muy claro que el mínimo de las causas acerca de las problemáticas de los estudiantes recaen sobre ellos mismos, en el polo contrario, todas o casi todas las consecuencias negativas recaen sobre estos, concentrándose en los padres y madres de familia y en los

maestros/as la mayor cantidad de las culpas. No obstante, en el estudio también queda muy claro, que educadores y padres y madres de familia son apenas intermediarios de la verdadera matriz culpable, como lo es el régimen económico, político y social sobre el que descansa el sistema escolar y la educación nicaragüense como totalidad.

Un ejemplo claro y paradigmático es el de la irracionalidad e inequidad del sistema, que castiga a la mayoría de la población empobrecida, lo que va a repercutir negativamente en la baja calidad alimenticia de la niñez y a su vez menoscaba sus capacidades de aprendizajes, y en el ánimo, disposición y voluntad de los educadores frente a su responsabilidad.

3.2.2 Resultados de la Segunda Etapa, sobre el pensamiento de los estudiantes acerca de su educación.

a. El proceso de intervención.

La Segunda Etapa fue de diagnóstico acerca de la percepción de los estudiantes sobre la problemática escolar, en especial sobre lo que les gustaba y lo que no les gustaba de su escuela. Una vez que los estudiantes construían grupalmente esta dicotomía, igual que en los talleres de los maestros y maestras de la primera parte, abrían el debate alrededor de los criterios de análisis establecidos, a saber :causas, consecuencias y alternativas de respuesta y solución.

El proceso de reflexión se realizó de dos maneras: primero entre 1993 y 1996, 2000 estudiantes de 8 centros de educación primaria de Estelí, realizaron actividades (dinámicas, juegos) de evaluación de sus escuelas y su

educación en general; después en una segunda fase, entre 1995 y 1996, se le pidió a estudiantes de cuatro escuelas primarias y dos de secundarias de Estelí, expresaran lo que les gustaba y lo que no les gustaba de su maestro o maestra. Luego sus respuestas fueron analizadas en Talleres por los maestros y maestras.

b. Resultados Específicos

b.1 Las/os educandos evalúan su escuela.

Dado que los talleres eran con niños, la metodología utilizada fue el juego. Mediante un intrincado proceso de reconstrucción y construcción, los niños respondieron a las preguntas acerca de lo que les gusta y no les gusta de su escuela.

En cuanto a lo que les gusta y no les gusta, las respuestas se agrupan alrededor de seis temas:

- Actividades culturales y recreativas;
- Condiciones de infraestructura y ambientación;
- Normas de comportamiento;
- Clases y contenidos;
- Relaciones maestra/estudiantes; y
- Relaciones entre estudiantes.

Cada categoría fue valorada positiva y negativamente por los estudiantes, exceptuando las actividades recreativas que, por causas obvias sólo se valoran positivamente.

ESQUEMA DE PRESENTACION DE LAS CATEGORIAS SINTESIS, CONSIDERADAS POSITIVA Y/O NEGATIVAMENTE SEGÚN LOS ESTUDIANTES

ACTIVIDADES CULTURALES	CONDICIONES DE LAS PLANTAS FÍSICAS	NORMAS DE COMPORTAMIENTO	CLASES Y CONTENIDOS	RELACIONES MAESTRA/O ESTUDIANTES	RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES
<p>Cualquier actividad "extra" es bienvenida, aún cuando se trata sencillamente de ir a hacerle algún mandado a la profesora o profesor. Con mayor razón si se trata de actividades deportivas, actos culturales, paseos, celebración de efemérides, otras fiestas... O si la maestra/o se enferma y se suspenden las clases. Todo lo anterior nos lleva a una conclusión bastante obvia: el funcionamiento normal, cotidiano, de la escuela les resulta tremendamente aburrido.</p>	<p>Con respecto a esta dimensión, tanto en lo que les gusta como en lo que no les gusta a las/os estudiantes, se destacan tres aspectos: el equipamiento del centro, sus características ambientales y el mantenimiento que se le da.</p> <p>Cuando las/os estudiantes evalúan las relaciones que tienen entre ellas/os en el contexto escolar, una gran parte de sus valoraciones se refieren a la dificultad para establecer relaciones respetuosas y armoniosas entre hombres y mujeres. Estas relaciones se caracterizan por el irrespeto y el maltrato o por una atracción obsesiva, que no deja de ser irrespetuosa...</p> <p>El sistema escolar se preocupa casi exclusivamente por el aprendizaje de los conocimientos obviando, entre otros aprendizajes básicos, esta dimensión del aprender a vivir juntas/os, es decir aprender a ser interdependientes,</p>	<p>En otro orden, se nota también una fuerte interiorización del modelo escolar tradicional basado en relaciones verticales y autoritarias de las/os docentes hacia las/os estudiantes. Efectivamente, algunas/os dicen que les gusta el reglamento de la escuela, obedecerle a la maestra/o, ser primera/o en todo y no copiarse. En cambio, no les gusta que no todas/os vengan con el uniforme y que otras/os sean desobedientes... No obstante, contrario a este modelo autoritario y vertical y que otras/os sean desobedientes... No obstante, contrario a este modelo autoritario y vertical de relación pedagógica, se vislumbra un modelo alternativo de disciplina consciente cuando se menciona que les gusta que les asignen tareas, ofreciéndoles, las/os estudiantes se refieren a ellas de manera esencialmente negativas; es decir que son más concretas/os cuando critican comportamientos</p>	<p>Resulta muy significativo que, cuando se les pide a las/os estudiantes evaluar globalmente lo que les gusta o no de su escuela, los aspectos meramente cognoscitivos o los contenidos de las clases ocupan un lugar bastante marginal en esta evaluación... Las causas valoraciones relativas a las clases y los contenidos pueden agruparse en tres categorías: las asignaturas mismas, la adquisición de habilidades y los aspectos metodológicos y pedagógicos... Las asignaturas que más gustan son orientación laboral, educación física y geografía. A otras/os no les gustan las clases de matemáticas, español e historia o geografía...</p> <p>En cuanto a las habilidades que adquieren durante el proceso de aprendizaje, las/os estudiantes valoran positivamente los saberes que</p>	<p>La dimensión efectiva de la relación pedagógica ocupa un lugar prioritario en las evaluaciones formuladas por los estudiantes, pero también se contemplan las dimensiones conativas y cognitivas... Dicen que les gusta cuando hay buenas relaciones; es decir cuando la profesora/or es amable, comprensiva/o, cariños/a/o, les respeta, apoya, aconseja y habla con ellas/os. También consideran importante que el trato sea equitativo y aceptan responsablemente que les regañen con razón si es a todas/os por igual.</p> <p>Con respecto a la dimensión conativa, las/os estudiantes reconocen cuando sus docentes se esfuerzan por cuidar sus modos, les tienen paciencia, luchan para que ellas/os aprueben las clases, ponen atención a lo que les dicen y les</p>	<p>Cuando las/os estudiantes evalúan las relaciones que tienen entre ellas/os en el contexto escolar, una gran parte de sus valoraciones se refieren a la dificultad para establecer relaciones respetuosas y armoniosas entre hombres y mujeres. Estas relaciones se caracterizan por el irrespeto y el maltrato o por una atracción obsesiva, que no deja de ser irrespetuosa...</p> <p>El sistema escolar se preocupa casi exclusivamente por el aprendizaje de los conocimientos obviando, entre otros aprendizajes básicos, esta dimensión del aprender a vivir juntas/os, es decir aprender a ser interdependientes, valorando las similitudes y las diferencias como fuentes de enriquecimiento</p>

<p>valorando las similitudes y las diferencias como fuentes de enriquecimiento mutuo, en el marco de relaciones respetuosas y formas no violentas de comunicación.</p> <p>En relación a las condiciones ambientales, se valora esencialmente la presencia o no de árboles y áreas verdes, así como la amplitud relativa del espacio disponible para jugar y recrearse. Se describe a la escuela como "la segunda clase", y desde luego, les gusta verla bonita, bien pintada, adornada, con murales para efemérides, por ejemplo.</p> <p>Tanto en lo que les gusta como en lo que no les gusta a las/os estudiantes de los comportamientos observados en la escuela, pudimos distinguir entre los hábitos, los valores y las actitudes... Entre los hábitos valorados positivamente, se destacan el acostumbrarse a leer, escribir, escuchar y estudiar, asistir a clase diario y con puntualidad, cumplir con las tareas asignadas. También se señalan los hábitos de aseo, limpieza y orden... en lo que se refiere a la interiorización de valores, las/os estudiantes subrayan ante todo la importancia del respeto mutuo y de las relaciones basadas en la justicia tanto entre compañeros/os como</p>	<p>precisos que atentan contra la limpieza y el ordenamiento del centro, la disciplina y las relaciones armoniosas entre miembros de la Comunidad Educativa... Con respecto a la interiorización de normas disciplinarias, algunas/os estudiantes señalan que les gusta portarse bien, no molestar, no hablar en clases sino escuchar y atender cuando la maestra explica.</p>	<p>conllevan una utilidad práctica: que la maestra/o les enseñe mucho de matemáticas (cálculo, sumar, dividir y multiplicar), español (leer y escribir, ortografía), ciencias naturales, dibujar, recortar y hacer mapas...</p> <p>Si consideramos el aspecto metodológico o pedagógico, muchas de las valoraciones de los estudiantes son negativas. Consideran generalmente que las clases son pesadas y aburridas, tienen que copiar resúmenes y estudiar mucho.</p>	<p>apoyan. Al contrario, les molestan las maestras/os que tienen malos modos y mal carácter, que les viven regañando y tratando, que no les comprendan ni les hagan favores, y que les amenacen.</p> <p>Las referencias que hacen las/os estudiantes a la dimensión cognitiva son muy escasas. Les gusta que su maestra/o tenga buena ortografía, que trabaje en forma ordenada, que sea buena y explique bien. Critican aspectos metodológicos tales como el no tener dominio sobre el grupo, no valorar la participación de las/os estudiantes y recurrir a los castigos para sancionar el bajo rendimiento escolar.</p>	<p>mutuo, en el marco de relaciones respetuosas y formas no violentas de comunicación.</p>
---	--	---	--	--

	con las/os docentes y madres o padres. También se señalan valores como la amistad, el compañerismo, la estima, la cooperación y la ayuda mutua...				
--	---	--	--	--	--

b.2 Causas y consecuencias de lo que no les gusta de la Escuela a los Estudiantes.

Las causas y consecuencias acerca de lo que no les gusta de la Escuela a los Estudiantes, ha sido dividido por el grupo de sistematización del INPRHU - Estelí, según los ámbitos de socialización en que desarrollan su existencia los niños, niñas y adolescentes, desde lo más cercano, hasta lo más lejano: la niñez, la familia, la escuela y el medio social.

Con propósitos didácticos y de comparación, se presentan en el cuadro siguiente:

ESQUEMA DE LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS ACERCA DE LO QUE NO LES GUSTA DE LA ESCUELA A LOS ESTUDIANTES.

ÁMBITO / CAUSAS CONSECUENCIAS	CAUSAS	CONSECUENCIAS
NIÑEZ	Según la reflexión de las/os estudiantes, ellas mismas/os son las primeras/os responsables de las cosas negativas que ocurren en la escuela, y lo que señalan son esencialmente actitudes. Con respecto a los problemas de disciplina, las/os estudiantes señalan una	Las consecuencias que afectan a la niñez, señaladas por las mismas/os estudiantes, son de cuatro tipos: sentimentales, disciplinarias, relativas a sus aprendizajes y físicas... A nivel de sus sentimientos, los pleitos y los castigos físicos les producen enojo, arrechura, agresividad, rebeldía, hasta

	<p>larga lista de causas que demuestran un fuerte sentimiento de culpabilidad con respecto a la interiorización reflexiva del modelo tradicional de autoridad y las normas de comportamiento previstas en los reglamentos escolares.</p> <p>En cuanto a sus problemas de rendimiento académico en las clases mismas, dicen que no prestan atención y no estudian porque no les gusta la escuela y les falta interés para el estudio. Si las/os estudiantes no les gusta la escuela es ante todo porque la metodología que usan las maestras/os no logra interesarles y el aprendizaje no les parece atractivo. Resulta realmente penoso que las/os estudiantes se sientan culpables al decir que les gusta jugar, cuando el juego y la recreación constituyen un derecho fundamental de la niñez, una necesidad legítima. Además, el juego se concibe como antagónico con respecto al estudio cuando debería potencializarse como un componente intrínseco del proceso de aprendizaje. Por otra parte, señalan también que las niñas y los niños que trabajan o venden llegan cansadas/os a la escuela. Presentando el problema de esta manera, la interpretación "lógica" que se deriva, es que las niñas/os y adolescentes trabajadores son quienes resultan inadaptadas/os con respecto al funcionamiento actual de la institución escolar, la cual se autodefine como norma. Con respecto a los problemas de relaciones entre educandas/os, las causas que identifican tienen ante todo que ver con la dificultad para establecer relaciones horizontales y respetuosas entre los géneros y las generaciones.</p>	<p>perder el control y empezar a pelear, a llorar o a odiar.</p> <p>Otra consecuencia sentimental de los problemas escolares señalados, particularmente respecto a la metodología pedagógica, que califican muchas veces de aburrida, es la desmotivación de las educandas/os para con el estudio: les da ganas de irse o esperar pasivamente que llegue la hora del recreo o de la salida. Respecto a las consecuencias disciplinarias de los problemas que enfrentan en las escuelas, los castigos generalmente aplicados se asemejan más a represalias y muy pocas veces tienen un carácter educativo. Así, lo más común es que les bajen la nota, les regañen, les quiten el recreo, les lleven a la dirección, les dejen afuera o les expulsen... algunos castigos que se aplican si tienen una intención educativa: hacer firmar cartas de compromiso, ponerles a estudiar todo el día o darles temas de investigación. Por otra parte, al llegar a la casa con alguna queja de su maestra/o, las/os estudiantes nos recuerdan todo el abanico de castigos que les pueden caer encima de parte de sus madres/padres, desde que les fajeen o maltratan hasta que les sacan de la escuela para mandarles a trabajar...</p> <p>En cuanto a su aprendizaje, los problemas de infraestructura y mobiliario reducen fuertemente las posibilidades de éxito. A veces les toca quedarse de pie, o sentarse en el piso por falta de sillas, haciendo la tarea en el suelo; otras veces no tienen en qué estudiar cuando les roban los útiles. El desorden y el bullicio constante que provocan esta falta de condiciones mínimas generan a su vez una incapacidad para concentrarse y atender las clases, como dolores de cabeza...</p> <p>Por último, con respecto a las consecuencias señaladas para su desarrollo físico-motor, éstas se refieren más que todo a la carencia de instalaciones y/o útiles deportivos; se quejan de no poder practicar fútbol, baloncesto y no gozar de la cancha.</p> <p>Otra tema señalado aquí es la falta de limpieza que prevalece en los servicios</p>
--	---	--

		higiénicos que les incomoda tanto que les da ganas de vomitar y se enferman.
SISTEMA ESCOLAR	<p>Muchas cosas que no les gustan tienen que ver con la manera de trabajar en el aula de clases: primero que nada, la escuela y las clases son aburridas, y particularmente ciertas asignaturas como matemáticas, historia y ciencias naturales...</p> <p>Las/os estudiantes se quejan que las clases son muy largas y repetitivas; que explican mucho en poco tiempo, con un vocabulario enredado que les confunde y cuando alguna/o osa preguntar, la respuesta inmediata es "Siéntese, cálese y copie". Una vez más está implícita aquí la prioridad dada a la dimensión cognoscitiva del aprendizaje, y la presión que se ejerce sobre el magisterio para cubrir todos los contenidos previstos en los programas oficiales del Ministerio de Educación, a expensas de la calidad de los aprendizajes y del estrés provocado en las maestras/os.</p> <p>Respecto a la problemática muy sentida de la falta de respeto mutuo, señalan es producto de la mala educación y el mal ejemplo que reciben en sus hogares...</p>	<p>Entre las pocas consecuencias que, según el análisis de las/os estudiantes, afectan a la escuela, un primer grupo de señalamientos se refiere a las maestras/os. Por los problemas de comunicación en el seno del a Comunidad Educativa, hay madres y/o padres así como estudiantes que empiezan a irrespetar a las maestras/os...</p> <p>Con respecto a la falta de mantenimiento y las destrucciones de la planta física ocasionadas tanto por estudiantes como por personas ajenas al Centro, provoca que la escuela se vea fea y en mal estado.</p>
MEDIO FAMILIAR	<p>Respecto a la problemática muy sentida de la falta de respeto mutuo, señalan es producto de la mala educación y el mal ejemplo que reciben en sus hogares.</p> <p>Por otra parte, señalan como causa familiar de los problemas disciplinarios en las escuela, la falta de libertad que padecen en sus hogares; de tal manera que aprovechan el espacio escolar para desahogarse de estas tensiones...</p> <p>No les cabe duda que su escuela funcionaría mejor si sus madres y padres colaboraran más.</p>	<p>Según opiniones de las/os estudiantes, sus problemas escolares afectan poco a sus familias... Cuando quiebran o destruyen algo en la escuela, dicen que: "nuestra madres/padres tienen que pagar por lo que hacemos", provocando deudas o problemas financieros en la casa.</p>
ENTORNO SOCIAL	<p>En cuanto a la dificultad para matricularse y mantenerse en la escuela, muchas niñas/os expresan sufrir directamente las limitaciones económicas: no hay reales ni comida por la falta de empleos. Con respecto a los materiales de estudio, según las/os estudiantes, su escasez y carestía se</p>	<p>Los múltiples problemas que se dan entre hombres y mujeres en el ámbito escolar conducen a la reproducción de los esquemas tradicionales y roles asignados a cada género.</p>

	<p>debe al Gobierno que no manda los libros al Ministerio de Educación, además, que "hay corrupción con los libros"...</p> <p>Las/os estudiantes señalan que la situación socioeconómica general del país cada vez más niñas/os que tienen que trabajar vendiendo en las calles y que, por lo tanto tienen limitaciones objetivas para adaptarse a las exigencias de un sistema escolar descoyuntado respecto a esta realidad social creciente. Otra causa social de los problemas escolares que identifican las/os estudiantes es el incumplimiento de las responsabilidades y promesas de parte de diversas autoridades.</p>	
--	--	--

c. Las/os estudiantes evalúan la relación pedagógica con sus Maestras/os.

Según los especialistas de INPRHU- Estelí que hicieran la sistematización de su experiencia de ocho años (1991-1998) en procesos de investigación y capacitación con maestras/os y estudiantes de los niveles de Preprimaria, Primaria y Secundaria de ese Municipio, la información que sirve de base para la evaluación de la relación pedagógica entre maestros y estudiantes (o vice-versa), se obtuvo de seis centros educativos, cuatro de primaria y dos de secundaria del área urbana de Estelí.

"El objetivo era que los estudiantes expresaran lo que les gustaba y lo que no les gusta de su maestra o maestro. Al final de la actividad se obtuvieron 9.020 respuestas sobre lo que les gusta y 2.500 respuestas sobre lo que no les gusta".

Las respuestas de los estudiantes fueron analizadas por grupos de maestros en talleres ad hoc.

Dado que la mayoría de las respuestas de los estudiantes se ubicaban en el nivel afectivo, fue en esta área en donde

ubicó la mayor atención de las sesiones de trabajo. La pregunta generadora de base fue ¿por qué creen ustedes que a los estudiantes no les gusta que los traten de esa manera?

En el esquema siguiente, con propósitos comparativos, se presentan las respuestas tanto de los estudiantes como de los maestros.

**ESQUEMA DE LA EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA
ENTRE MAESTROS Y ESTUDIANTES Y DEL ANÁLISIS REALIZADO
POR LOS MAESTROS / AS SOBRE LA MISMA.**

LO DICHO POR LOS ESTUDIANTES		LOS MAESTROS SE CONFIESAN		
NIVEL CONATIVO	NIVEL AFECTIVO	SITUACIONES PERSONALES	PRESIONES ADMINISTRATIVAS	CONCEPCIONES DE AUTORIDAD
<p>Me gusta de mi maestra/o</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su presentación, es bonita. - Los buenos modos, es educada/o, es tranquila/o, - Agradable, se porta bien, es alegre y contenta/o. - Es responsable, tiene paciencia, decente y trabajadora/or. <p>No me gusta de mi maestra /o</p> <ul style="list-style-type: none"> - El pelo, su presentación, que es fea/o, que se haga vieja/o. - Sus modales, los modos de la Directora. - Sus faltas, su impuntualidad, que es platicona, se sale mucho del aula, se enferma. - Nada me gusta. 	<p>Me gusta de mi maestra/o.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es de buen carácter, es cariñosa/o, nos trata con amor, nos quiere, no nos regaña, no nos pega, no nos grita, es amable, nos comprende, nos da recreo. - Es generosa/o, es bondadosa/o, nos respeta, nos da trato igualitario, nos trata bien, nos tiene confianza, la comunicación y la relación. - Nos ayuda cuando la necesitamos, cuando tenemos problemas, me regaña para mi bien, nos aconseja, es exigente, nos cuida. - Es buena. <p>No me gusta de mi maestra/o.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que me saque de la clase, que me lleve a la dirección, que me pegue, que nos saque tarde, nos deja sin recreo, el maltrato, que nos regañe, que se enoje, que nos 	<p>Muchas maestras/os mencionan que influyen en su comportamiento los problemas personales y pasionales, lo cual les provoca estados nerviosos, ansiedad, pérdida de control y de la paciencia, desesperación....</p> <p>También indican que los problemas personales muchas veces les hace caer en actitudes de irrespeto tanto entre maestras/os como hacia las/os estudiantes. Esto genera que estudiantes hagan comentarios negativos de las maestras/os y se vuelvan rencorosas/os y resentidas/os; además se ausentan de la escuela y bajan</p>	<p>Otro grupo de factores que las maestras/os señalaron como influyente en su comportamiento con las/os estudiantes, son los que tienen que ver con las exigencias de la institución educativa; entre éstos se destaca el número de estudiantes que cada educado/a debe atender. Actualmente, hay aulas hasta con cincuenta y seis estudiantes, cuando lo normal sería un grupo de treinta como máximo para poderles atender adecuadamente...</p> <p>Las consecuencias son evidentes y las maestras/os así lo señalan "mala calidad de la</p>	<p>Las concepciones y prácticas que hemos ido interiorizando en el proceso de socialización, comportamiento que ellas/os asumen en su relación pedagógica, tales regaños, gritos, castigos físicos y psicológicos... Esto no es fortuito, sino producto de la concepción que ellas/os tienen de la autoridad, la disciplina y el orden en el ámbito de la escuela. Cuando al preguntarle por qué ellas/os regañan, gritan, castigan a sus estudiantes, las maestras/os responden "que es la forma más</p>

	<p>grite, nos manda a hacer muchas vueltas, que tire la tiza, que me baje puntos, que me ponga mala nota, que me saque de educación física, que nos ponga frente a la pizarra, que me mande a lavar la letrina, que regañe a los chavalos necios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No nos deja salir a beber agua o a orinar, es odiosa, tiene mal carácter, que sea agresiva, es mala, que me azaree, que me dé bromas, que le ponga quejas a mi mamá, que tenga preferencias, no nos da la palabra. - No me ayuda, cuando le preguntamos no nos hace caso. - Que se vaya a dar clase a otra aula, que sea casada, que esté triste, que no descansa. 	<p>el rendimiento académico. Por su parte, ellas/os se van volviendo amargadas/os y la frustración va invadiendo sus vidas...</p> <p>Otra de las causas identificadas es que muchas maestras mujeres reciben maltrato físico y psicológico en sus hogares, situación que influye evidentemente en el tipo de relaciones que establecen con estudiantes...</p> <p>Otra limitación que fue mencionada por las maestras/os es que a muchas de ellas/os les cuesta relacionarse con las niñas/os y esto tiene que ver con las características personales y con la concepción que prevalece sobre la niñez...</p> <p>Señalan las diversas enfermedades que padecen las maestras/os como un factor que influye en el comportamiento que ellas/os tienen en la escuela...</p> <p>Como alternativa a este grupo de problemáticas las maestras/os proponen la promoción de espacios de recreación conjunta con las/os estudiantes y entre maestras/os para favorecer el esparcimiento y la distensión de los problemas escolares...</p>	<p>educación, variación de los estados de ánimos, descargas emocionales violentas, agotamiento físico, desorden, pleitos entre estudiantes, recarga de trabajo.</p> <p>Otro punto importante que las maestras/os mencionan es el que se refiere al cumplimiento estricto de los programas establecidos por el Ministerio de Educación que constituye una verdadera presión para las maestras/os ya que se les lleva un control estricto del avance programático y si se les encuentra algún desfase seguramente tendrán una llamada de atención como mínimo...</p> <p>Como alternativa, las maestras/os proponen que al menos se respete lo que está establecido en el reglamento de la Ley de Carrera Docente en cuanto al número de estudiantes que debe atender cada maestra/o.</p>	<p>rápida de llegar al orden y que es necesario para mantener la disciplina, formar hábitos, valores, para educar, para fomentar el respeto, la atención en la clase, la reflexión"...</p> <p>Las maestras/os mencionan que su comportamiento con las/os estudiantes se ve condicionado por la concepción del castigo físico como método para corregir. Sabemos que esta práctica todavía está arraigada en nuestra cultura y se pone de manifiesto no sólo en la escuela, sino también en las relaciones familiares...</p> <p>Otras situaciones que en opinión de algunas maestras/os altera su comportamiento con las/os estudiantes son las siguientes: "que incumplan las normas establecidas, que les falten el respeto o que no hagan, o hagan mal lo que se les asigna"...</p> <p>Otro grupo de causas que según las maestras/os incide en el tipo de relaciones que establecen con las/os estudiantes es aquel que tiene</p>
--	--	--	--	--

		<p>Otra alternativa que proponen es fomentar entre educadoras/es la práctica de la crítica y la autocrítica como una forma de tomar conciencia de sus fallos y tratar de superarlos. Por último proponer respetar las ideas y opiniones de las demás maestras/os y de las/os estudiantes.</p>	<p>que ver con el deseo de que estas/os sean las/os mejores, que aprendan, que tengan un buen rendimiento académico e incluso afirman que su comportamiento se ve condicionado por el cariño que sienten por ellas/os...</p> <p>Como alternativas a estas problemáticas las maestras/os proponen las siguientes: evitar todo tipo de castigo y buscar la corrección de las/os a través del diálogo fraterno; propiciar espacio de reflexión donde maestras/os y educandas/os puedan expresar libremente aquellas cosas que no les gustan de sus relaciones; ser flexibles y tolerantes ante los errores de estudiantes y no reaccionar de forma impulsiva; tener siempre en cuenta las características particulares de cada educando.</p>
--	--	---	---

d. Conclusión:

La consulta de INPRHU - Estelí a los estudiantes del Municipio sobre lo que les gusta y no les gusta de su escuela y lo que les gusta y no les gusta de sus maestros, y los comentarios y confesiones de los maestros sobre las opiniones de los estudiantes, cierra el ciclo de la sistematización de la experiencia realizada por este organismo civil del sector educativo nicaragüense.

El estudio (investigación - reflexión - capacitación - acción - propuesta) comenzó con el debate y análisis de los maestros y maestras del Municipio de Estelí, acerca de los comportamientos típicos de los estudiantes en relación a su desempeño educativo, y finalizó con el debate y análisis acerca de las percepciones y opiniones que los estudiantes tienen sobre su escuela y sobre sus maestros.

4. LA CONTRIBUCIÓN DEL INSTITUTO DE PROMOCIÓN HUMANA DE ESTELÍ (INPRHU-ESTELÍ), A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO ALTERNATIVO DE RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL NICARAGÜENSE.

Con el aporte de INPRHU-Estelí, a través de su experiencia de Capacitación al Magisterio Urbano y Rural de este Municipio y la Sistematización que de la misma hiciera el equipo técnico del organismo, publicada en el libro *Siéntese, Cállese y Copie* (INPRHU-Estelí, octubre de 1998), las posibilidades que se abren para la Educación Nacional son muy grandes, tanto en lo general del Sistema Educativo (Educación Formal, Educación No Formal, Educación Informal), como en lo particular de las diferentes agencias y

actores sociales participantes en el proceso educativo escolar del país.

4.1. Respeto a la Educación Nacional

En el contexto del presente y el cercano futuro de la Educación Nacional propuesto como promesa en el Plan Nacional de Educación, la experiencia pedagógica de INPRHU-Estelí, en muchos aspectos va más allá de las Estrategias previstas en este documento. Esto es así, porque el Plan, siendo innovador en muchos aspectos, no logra superar la concepción tradicional que sobre la educación como sistema y como proceso social, se ha acuñado a través del tiempo.

En cambio la experiencia de INPRHU-Estelí en el terreno educativo es diferente, y es diferente, porque es una experiencia cuestionadora de lo históricamente establecido y de ruptura frente al papel tradicional de la educación en Nicaragua.

En este contexto, si se comparan los Resultados de la sistematización del proceso de capacitación del magisterio urbano y rural del Municipio de Estelí llevado a cabo por INPRHU-Estelí entre 1994 y 1998, con los objetivos y las estrategias del Plan Nacional de Educación 2001-2015, es posible tener lo siguiente:

Nº	Plan Nacional de Educación	Objetivo Cobertura y Equidad
	Experiencias INPRHU - Estelí	
1	Experiencias en el campo de la Capacitación del Magisterio de INPRHU-Estelí, entre 1991 y 1998.	

Nº	Plan Nacional de Educación Experiencias INPRHU - Estelí	Objetivo Calidad y Relevancia de los Aprendizajes
2	<p>Experiencias en el campo de la Capacitación del Magisterio de INPRHU-Estelí, entre 1991 y 1998.</p> <p>Experiencias en el campo de la Capacitación del Magisterio de INPRHU-Estelí, entre 1991 y 1998.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de un ambiente de trabajo en el aula de clases que sea de autonomía y de responsabilidad, en el que los estudiantes elaboren sus normas de comportamiento y el docente pueda crear otras que propicien prácticas de valores, actitudes y principios democráticos. • Introducción en el currículum de las transformaciones necesarias para que las situaciones de aprendizaje que se presenten al estudiante sean las adecuadas para provocar desafíos, retos y sorpresa que impliquen un esfuerzo de comprensión y actuación, con el apoyo y soporte del docente. • Adopción de prácticas pedagógicas que permitan que la construcción del conocimiento se configure por un nivel de conocimiento ya existente, es decir, que el aprendizaje se haga por la relación establecida entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones. • Adopción de una política que favorezca la autoevaluación del estudiante, la coevaluación y la evaluación del docente.
Nº	Plan Nacional de Educación Experiencias INPRHU - Estelí	Objetivo Innovación, Ciencia y Tecnología
3	<p>Experiencias en el campo de la Capacitación del Magisterio de INPRHU-Estelí, entre 1991 y 1998.</p>	
Nº	Plan Nacional de Educación Experiencias INPRHU - Estelí	Objetivo Condiciones Dignas y Formación Permanente del Educador
4	<p>Experiencias en el campo de la Capacitación del Magisterio de INPRHU-Estelí, entre 1991 y 1998.</p>	

	Plan Nacional de Educación	
Nº	Experiencias INPRHU - Estelí	Objetivo Gestión Educativa descentralizada
5	Experiencias en el campo de la Capacitación del Magisterio de INPRHU-Estelí, entre 1991 y 1998.	<ul style="list-style-type: none"> • Democratización de la vida escolar. Se trata de poner en vigencia los mecanismos de participación de los estudiantes, los educadores, la comunidad y las organizaciones no gubernamentales. • Establecimiento de mecanismos de participación de los estudiantes. • Integración educativa con la sociedad. Esto implica convertir la institución educativa en centro cultural de la comunidad y hacerla partícipe de los proyectos sociales, ambientales, deportivos, científicos, comunitarios y culturales del lugar de influencia. • Desarrollo de un intensivo, organizado y permanente esfuerzo de capacitación para la gestión educativa descentralizada, considerando como requisito para el desempeño de la gestión educativa no sólo el dominio de saberes técnicos, sino también el desarrollo de competencias tales como el liderazgo, la capacidad de negociación y un fuerte compromiso ético con la superación de los problemas de la inequidad y la exclusión social. • Establecimiento de normas y mecanismos que garanticen la participación efectiva de padres y madres de familia, docentes, estudiantes, organizaciones del magisterio, representantes de los gobiernos locales, empresa privada, iglesias, comunidades étnicas, instituciones y organizaciones de la sociedad en los procesos descentralizados de planificación, gestión y evaluación de los procesos educativos.

De lo anterior se infiere, que de los cinco objetivos y las noventa y dos estrategias, solamente en dos objetivos, en el dedicado al currículo (calidad y relevancia de los aprendizajes) y a la administración de la educación (gestión educativa descentralizada), fue posible encontrar algún tipo de relación entre los resultados del proceso de capacitación del INPRHU-Estelí (1991-1998) y las estrategias del Plan Nacional de Educación. Respecto a tres objetivos, los objetivos referidos a Cobertura y Equidad, Ciencia y

Tecnología y Promoción a la Profesión Docente, no fue posible encontrar ninguna estrategia que hiciera referencia a las experiencias y hallazgos investigativos del organismo civil estiliano.

Respecto a esto es importante señalar, que el Programa INPRHU-Estelí fue orientado expresamente a la Capacitación innovadora del Magisterio, pero cuando en el Plan Nacional de Educación se hace referencia a este tema, ésta es de tipo tradicional, que repite lo mismo, lo ya probado, sin ninguna apuesta de cambio o ruptura.

4.2. Respecto a la calidad de la Educación y la Escuela.

4.2.1. La idea del cambio en la propuesta de INPRHU-Estelí

Para el Equipo de Capacitación de INPRHU-Estelí, el cambio en la educación, es fundamentalmente el cambio en las relaciones entre estudiantes y maestros y maestras, y de estos con los padres y madres de familia y los directores de los centros educativos y de estos con los delegados municipales de educación, y de estos con los delegados departamentales de educación, y de estos con la Sede Central del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MECD, y de éste con las organizaciones, entidades y asociaciones civiles.

El cambio que se propone tiene su origen en la siguiente percepción sobre la educación nicaragüense.

Para el colectivo de INPRHU – Estelí, en la Escuela nicaragüense actual, “se promueve el sometimiento de parte de todas/os los actores involucrados: de las/os estudiantes al imperativo de las notas (calificaciones); de las maestras/os al de las supervisiones; y de las directoras al

cumplimiento de las "orientaciones bajadas por la Delegación Departamental", so pena de perder el cargo si han existido incumplimientos o variantes. Esta lógica genera lazos de dependencia de las subordinadas/os a las dominantes!, crea comportamientos rutinarios y respuestas estereotipadas. El objetivo es mantener y promover el orden de pensamiento existente, y como consecuencia, se moldea el ser, la subjetividad y el comportamiento de todas/os a partir del ritual de relaciones, de mandatos y obediencias. No hay creatividad, autonomía, tolerancia, iniciativa, diversidad, flexibilidad cognoscitiva, originalidad, independencia de juicio, curiosidad, autoconfianza, diálogo, análisis crítico y autocrítico.

Las/os estudiantes evitan enfrentarse con el poder de las maestras/os en el aula, se limitan a obedecer, a cumplir sus órdenes a cambio de recibir un trato más o menos justo o más modestamente, para evitar sanciones.

Buscan como complacer las necesidades emocionales del docente (en muchos casos influye drásticamente el estado emocional de las maestras/os) y de cumplir con las reglas sociales y reglamentos escolares en la definición y elaboración de los cuales no han tenido ninguna oportunidad de participación.

Así las/os estudiantes someten sus sentimientos, emociones, autonomía a la relación autoritaria de la maestra/o. Se convierte así en "un ser -para- el maestro" y no para su desarrollo personal. Se genera una dependencia buscada, incluso conscientemente deseada, en cuanto satisface, por ejemplo, unas necesidades de seguridad o de estima de sí.

Las relaciones pedagógicas son de poder, la mayor parte del tiempo estables y a veces violentas por la agresividad y

el rechazo de las/os estudiantes y castigo físico o psicológico de maestras/os. En esta lógica el temor y el miedo tornan el proceso educativo en angustia y aburrimiento. La misma maestra/o evita compartir sentimientos, deseos y proyectos.

Esta situación es presionada externamente por la exigencia institucional de cubrir contenidos programáticos, e internamente porque implicaría "rebasar las barreras de la autoridad y tal vez pierda el control".

E. Durkheim en su obra *Educación y Sociología* citaba: "Los rasgos del perfil de ese "hombre orden" se pueden sintetizar en: fiel al orden establecido, obediencia a la ley, identificación con la autoridad, amante de la institucionalidad, trabajador eficiente, leal al sistema de valores dominantes". Asimismo citaba al Ministro de Educación de Francia y Jefe de Gobierno, Jules Ferry (1823-1893) que implantó la escuela laica y gratuita, quien aseguraba que a los hijos de los pobres, a los hijos de los obreros, a los hijos de los "parados sin techo" lo que se les debe enseñar es la obediencia a las leyes, el respeto a las jerarquías, el trabajo sumiso, la temperancia, sobriedad, austeridad, privación, el orden, el ahorro...

En síntesis y de manera asombrosa - ya que procede de las autoridades responsables de la educación formal- se ha establecido el silencio, el temor, el castigo, la disciplina impuesta, la justicia vulnerada, la violación de Derechos y el trato desigual. La lógica de la educación actual es la coacción, la imposición, mandatos que hay que seguir absolutamente. Criterios medievales, escolásticos que demandan la obediencia absoluta como condición que pueda cerrar la puerta al pecado.

De cara a las/os estudiantes se está convirtiendo en una escuela inhumana ya que se les enseña a fingir y a encubrir sus sentimientos; desprecia su potencial de creación y se demanda esfuerzos sólo para cubrir contenidos, lograr calificaciones como notas de una supuesta promoción y el brillo del uniforme para desfiles; se tiene como objetivo enraizar ideas en base a repeticiones e insistencias; se niega el error como parte del aprendizaje y se le estigmatiza, sanciona y culpabiliza, coronándolos con el castigo ”.

4.2.2. Respecto al trabajo como medio educativo.

Los niños, niñas y adolescentes trabajadores eran (y son) la población meta de INPRHU-Estelí. De esta manera el proyecto pedagógico de la organización incluía una concepción, una protesta y una propuesta sobre los niños que trabajan.

“Por otra parte, dice la sistematización de INPRHU, las niñas y los niños que trabajan o venden llegan cansadas/os a la escuela. Presentado el problema de esta manera, la interpretación “lógica” que deriva es que las niñas/os y adolescentes trabajadores son quienes resultan inadaptadas/os con respecto al funcionamiento actual de la institución escolar, la cual se autodefine como norma.

Sin embargo, si consideramos que la niñez trabajadora es una realidad creciente que, según estimaciones conservadoras, concierne ya a más de 300,000 niñas/os en Nicaragua, se trataría más bien de empezar a pensar en una reforma del sistema escolar para que éste sea el que se adecúe a la realidad vivida por una parte considerable de la niñez.

Además, en el marco de una educación integral, hay que considerar el valor formativo del trabajo. En vez de oponerse al estudio, el trabajo constituye una modalidad complementaria de educación no-formal. Este carácter de no formalidad puede definirse en la medida en la cual el trabajo constituye por excelencia el terreno de concreción y evaluación de los aprendizajes, aún cuando sus objetivos manifiestos no sean directamente pedagógicos sino productivos o de servicio. Es obvia la riqueza potencial de los factores educativos generados en la praxis de los oficios de la vida cotidiana, que constituyen tantas oportunidades pedagógicas concretas en la medida en que confieren sentido a la existencia. Además, aprovechar pedagógicamente el valor formativo del trabajo implica también que las experiencias laborales sean el objeto de reflexión en el marco de una praxis reflexiva y retroalimente constantemente el aprendizaje, no sólo infantil sino a lo largo de toda la vida, como insumo de una educación permanente”.

4.2.3. Respecto al juego como método educativo.

Ante la contradicción creada por la educación formal tradicional entre las responsabilidades frente al estudio y el juego, el equipo INPRHU-Estelí se pronuncia así:

“Como ya lo hemos señalado, el juego es parte fundamental de la vida del ser humano, pero la prevalencia de esquemas tradicionales lo ha desplazado de la vida no sólo de las adultas/os sino también del aula de clase. Esto limita el desarrollo emocional, motor, intelectual, moral y social especialmente de niñas/os.

Las maestras/os como parte de esta sociedad, y por tanto con dichos esquemas incorporados en su quehacer cotidiano y pedagógico, ven el juego como factor que les

hace "perder el tiempo" durante el desarrollo de la clase, cuando en educación "la mejor manera de ganar tiempo es saber perderlo".

Nuestra propuesta va precisamente en el sentido de que no es necesario dedicar tiempo a jugar sino "enseñar jugando y jugar aprendiendo". Este planteamiento tiene como base de apoyo los elementos pedagógicos y psicológicos que afirman que el juego es parte del aprendizaje de la niña/o y que la privación del juego puede afectar la formación de la personalidad.

Por eso es de vital importancia que en la formación de las/os docentes se incorpore el juego como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario ampliar el concepto de juego y verlo desde una perspectiva integradora y no como elemento aislado del proceso educativo.

La ventaja de ver el juego como parte del proceso educativo es que permite cambiar actitudes rígidas que frecuentemente se observan en las adultas/os en general, en maestras/os, madres y padres.

La escuela generalmente se queda corta en este asunto del juego, ya que no forma parte de su actividad programática. Se concibe como algo que no proporciona nada y se asocia con lo improductivo. Esta concepción del juego lleva a actitudes de tal rigidez que en muchas ocasiones se llega incluso a prohibir a las alumnas/os correr o gritar durante los recesos, con amenazas de sanciones.

Hay que señalar que en las escasas oportunidades en las cuales algunas maestras/os utilizan el juego en su práctica docente, no logran articularlo con todo el conjunto del

proceso educativo, sino más bien como un recurso para salir de la rutina, del cansancio de las alumnas/os.

4.2.4. Respecto a la metodología de la enseñanza.

Cuando a los estudiantes se les preguntó acerca de lo que les gustaba y no les gustaba de sus escuelas y sus maestros, ellos siempre hicieron referencia a la metodología con que se enseñaba en las escuelas, al respecto el equipo INPRHU-Estelí expresa:

“Del conjunto de causas identificadas por las/os estudiantes y generadas en el medio escolar, una buena cantidad se refieren a problemas de metodología de la enseñanza. Es decir, que muchas cosas que no les gustan tienen que ver con la manera de dar las clases: primero que nada, la escuela y las clases son aburridas, y particularmente ciertas asignaturas como matemáticas, historia y ciencias naturales.

Efectivamente, el punto de partida de toda metodología pedagógica tiene que descansar en la capacidad de la maestra/o para despertar el interés de las/os estudiantes, lo cual supone identificar y subrayar el alcance práctico de la materia o temática considerada, e introducida mediante alguna dinámica.

Desde luego, si se enfatiza la transmisión de contenidos en lugar de la apropiación crítica de procedimientos lógicos -la técnica de enseñanza privilegiada- será esencialmente el dictado. Obviamente, a las/os estudiantes no les gusta tener que copiar mucho y tampoco que les dicten muy rápido.

En fin, atribuyen sus problemas de rendimiento en los exámenes al hecho de que les ponen a sacar preguntas, es decir que les dan la lista de preguntas de contenidos para

que las contesten en base a apuntes y las memoricen para reproducirlas lo más fielmente posible a la hora del examen.

4.3. Respeto a los Maestros y Maestras.

La obra *Siéntese, Cállese y Copie*, (Sistematización de ocho años de Capacitación al Magisterio Urbano y Rural del Municipio de Estelí), Instituto de Promoción Humana de Estelí, es un libro sobre los maestros y maestras nicaragüenses y para los maestros y maestras nicaragüenses.

En el libro se estudia a través de la palabra de los maestros, la vida de los maestros nicaragüenses. Sobre él hablan los estudiantes y ante ellos, los maestros se confiesan.

Siendo un informe de investigación, el mismo es producto de un proceso de capacitación mediante un medio millar de talleres de investigación-acción-reflexión-capacitación-propuesta, realizado durante 8 años en el Municipio de Estelí. En este orden, el libro, tanto por su contenido como por la metodología con que se realizó el proceso de capacitación, debiera incorporarse a la reflexión de las Escuelas Normales y Facultades de Educación de las Universidades del país.

La metodología utilizada en el proceso de capacitación, por su novedad y enfoque somete a crítica constructiva a todas las formas de hacer capacitación en nuestro país, y propone a la educación nacional, nuevas formas enraizadas en las propias necesidades de aprendizaje y reflexión de los educadores. Es el cambio de la educación nacional con base en el cambio de mentalidad e instrumentos de análisis de parte de los maestros y maestras, partiendo no de lo que un especialista que no vive la realidad cotidiana de los maestros/as se imagina qué es lo que ellos necesitan saber,

sino, de lo que mediante el debate creador, ellos declaran necesitar saber.

5. Conclusiones

- 5.1. El informe de sistematización *Siéntese, Cállese y Copie* del INPRHU-Estelí, es una obra sobre la calidad de la educación nicaragüense que a la par de otras que tratan sobre el problema de la cobertura y la equidad en educación, cierra el ciclo sobre la situación de la educación en la Nicaragua de inicios del Siglo XXI.
- 5.2. Es un libro sobre las relaciones entre maestros y maestras y estudiantes y padres y madres de familia. Que pasa revista críticamente a la situación actual de esas relaciones y formula propuestas para tornar a las mismas productiva en términos educativos y pedagógicos.
- 5.3. Presenta la sistematización de una experiencia de capacitación atípica, en tanto que rompe con el formato tradicional de la forma ortodoxa de hacer capacitación del magisterio. La metodología utilizada es la de una red de procesos que se inicia con la investigación y finaliza con una propuesta político-pedagógica.
- 5.4. Presenta una metodología alternativa de enseñanza a la niñez, basada en la articulación del estudio, el juego y el trabajo. Esta metodología somete a crítica la metodología tradicional de corte vertical y autoritaria que es rechazada por los estudiantes.

- 5.5.** La obra a la vez que presenta los resultados de una investigación sobre las relaciones entre estudiantes y maestros, presenta una propuesta de cambio educativo; al juego como metodología de la enseñanza y un capítulo dedicado a los maestros y maestras como trabajadores de la educación y por ende poseedores de derechos.
- 5.6.** La calidad de la educación a que se refiere la sistematización de INPRHU-Estelí, no se trata de la calidad referida a la relación entre el capital humano y sus aprendizajes y las necesidades de la economía, sino a algo mucho más complejo y oculto, a la relación entre esos aprendizajes y las normas, instituciones, leyes y comportamientos colectivos que sirven de base y sustento a la sociedad capitalista dependiente, atrasada y neoliberal.

Con base en el testimonio de maestros/as, estudiantes y padres de familia, en la obra se demuestra palmariamente, que si bien es cierto, hay problemas entre lo que se enseña y se aprende y las destrezas, conocimientos y habilidades que demandan los sectores y áreas de la economía nacional, lo que permite afirmar que la educación nicaragüense es de baja calidad; respecto a la legalidad y normas que rigen la vida social y las enseñanzas de las escuelas respecto a éstas, contrariamente no hay ningún desencuentro, la escuela nicaragüense funciona como el mejor instrumento para que la ideología y el pensamiento capitalista se reproduzcan eficaz y eficientemente en el tiempo y el espacio.

"Es importante dejar claro - expresa el equipo de INPRHU-Estelí - que la escuela es la institución que por su naturaleza, sus funciones y estructuras cumple como ninguna otra con objetivos políticos e ideológicos. El

sistema escolar, de cualquier sociedad es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos dominantes y/o de los partidos políticos en el poder.

Nuestra experiencia con la escuela en los últimos veinte años, y con gran énfasis en los últimos ocho, nos ha enfrentado a concepciones de mujer, de niñez, de familia, de hombres, poder, de religión o de creencias políticas que desechan, excluyen, "satanizan" o reprimen otras concepciones, lo cual es una clara acción política.

Esta acción política es la función esencial de la escuela, y el magisterio **el instrumento fundamental** para aplicarla y materializarla. El traspaso de conocimiento o la habilitación para un oficio es sólo el medio en el que se concreta lo sustancial.

En cualquier tipo de sociedad se trata de **controlar** la **socialización** de la niñez y la juventud en base a modelos claros e intencionadamente definidos. La socialización tiene como finalidad enseñar e inculcar reglas sociales, valores y formas de vida dominantes, hegemónicas, pero también que a partir de ellas se regule el comportamiento de las personas en la sociedad. Desde luego **socialización** y **control** son ante todo funciones políticas (procesos y formas de acceder y hacer uso del poder) que responden a condiciones socioeconómicas y a una ideología dominante.

La escuela hace política no sólo por lo que dice, sino también por lo que calla; no sólo por lo que hace sino por lo que deja de hacer. Bajo esta lógica, los significantes que utiliza no se relacionan con la realidad concreta, sino con conceptos abstractos y mitificadores. El concepto e imagen de la misma escuela como medio igualitarista de promoción social, que la propia escuela difunde, es ejemplo de ello.

Tales imágenes tienen una pretensión de universalidad, presentándose como válidos para cualquier realidad.

La escuela asegura la transmisión ideológica de esos conceptos, valores, imágenes y símbolos, por el carácter persuasivo, insistente, repetitivo de la comunicación y de las prácticas que propician la internalización de ideas, modos de hacer, sentir y pensar”.

V

CONCLUSIONES GENERALES

V. CONCLUSIONES GENERALES

1. Síntesis de aprendizajes.

La escolarización como una de las expresiones fundamentales del derecho a la educación de toda persona, derecho promovido por los INPRHU^s y el Centro Dos Generaciones en poblaciones socialmente excluidas, nos deja múltiples aprendizajes que conforman una experiencia innovadora.

Señalamos algunas:

- ✓ El derecho a la educación y las expectativas de la gente pobre respecto a la educación se constituye en un eje movilizador en distintos sectores, grupos e instituciones de la sociedad.
- ✓ La conveniencia de comenzar por la formación de nuevos sujetos de derechos humanos y de sujetos sociales, sobre todo jóvenes y familias.
- ✓ La participación social como base de cualquier acción sostenida de desarrollo humano.
- ✓ Los cambios en la educación formal (currículum, métodos, actores, técnicas, procesos, materiales educativos etc.) a favor de grupos de población en exclusión están casi siempre precedidos de procesos no- formales de educación desarrollados en procesos sociales.

- ✓ La educación formal constituye una especie de paradigma cuyo cambio no previene desde el propio paradigma sino desde el exterior. En ese sentido los procesos no formales de educación y la formación de nuevos sujetos sociales son importantes para provocar ese cambio.
- ✓ Facilitar procesos del cambio psicosocial, en padres y madres de familia a favor de la escolarización superando su dependencia inmediata del trabajo de sus hijos. Tanto padres como hijos en situación de exclusión social son agentes importantes para hacer de la educación un derecho real, haciendo de la escolarización un medio importante para superar la pobreza.
- ✓ Los procesos educativos no formales impactan más directamente en el desarrollo de las familias y de las comunidades, lo que la educación formal debe tener en cuenta en su proceso de renovación.
- ✓ El primer paso para hacer efectivos los derechos humanos consiste en crear conciencia de ellos y en convertir su aplicación en un proceso educativo y de desarrollo. A la par se dan a conocer sus características y particularidades expresadas en documentos claves como la Convención Internacional de los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y adolescencia, la Constitución Política... etc.
- ✓ Comprender las causas y circunstancias que han motivado la desvalorización de la escuela tradicional para determinados grupos sociales.
- ✓ Reconstrucción de la autoestima y confianza en sus propias decisiones de esos grupos marginados.

- ✓ El contexto y las experiencias de los actores educativos son el punto de partida de sus aprendizajes.
- ✓ La modificación de los espacios familiares y de trabajo como formas positivas de socialización.
- ✓ No atacar y denigrar la escuela como institución creada para el desarrollo personal y social, pero sí analizarla y evaluarla a fin de cambiarla, actualizarla y completarla con propuestas creativas.
- ✓ El tipo de relación de cualquier experiencia de desarrollo educativo y social debe tener en cuenta el contexto histórico de la coyuntura, de la etapa evolutiva de los sujetos y de la capacidad de renovación de la propia experiencia. En todo caso la experiencia debe contribuir al empoderamiento de los sujetos y grupos locales.
- ✓ Para las características de los niños, niñas y adolescentes trabajadores son fundamentales las alternativas educativas vinculadas con el trabajo porque éste ha sido la incubadora de la vida.
- ✓ La conveniencia de ubicar los proyectos en poblaciones meta bien definidas y en territorios bien delimitados.
- ✓ La experiencia exitosa de la escuela comunal "Las Torres" como modelo educativo alternativo y de relación de la escuela con la comunidad.
- ✓ Un proyecto que genera una nueva experiencia de escolarización conviene acompañarlo con mecanismos de reforzamiento escolar y social.

- ✓ La familia, su intervención y participación son condición indispensable para el sostenimiento de una experiencia educativa innovadora pues la familia se convierte en un agente educativo muy importante.
- ✓ La coordinación interinstitucional e intersectorial es un elemento incidente en hacer efectivo el derecho a la educación. El MECD juega un papel decisivo en este derecho lo que supone generar relaciones creativas y de cooperación mutua partiendo de que en algunos de sus funcionarios pueden manifestarse actitudes de enfriamiento e incluso de rechazo respecto a experiencias innovadoras de origen no-formal.
- ✓ Las ONG's tienen que convertirse en organizaciones que aprenden y no sólo que enseñan o que aportan recursos o son intermediarias de los mismos. Abiertas y sujetas a cambio pueden promover los cambios sociales y en particular los cambios educativos.
- ✓ La acción organizada de madres y padres de familia garantizan un mayor acceso y permanencia escolar, acción que tiene un efecto de contagio en el magisterio y los estudiantes.
- ✓ La coordinación e interacción con ONG's e instituciones, genera un proceso de renovación permanente en una determinada organización. La innovación y creatividad de ordinario tienen raíces sociales compartidas.
- ✓ Las capacitaciones compartidas con el magisterio han generado apertura, comprensión y flexibilización respecto a las situaciones de vida y procesos pedagógicos de las niñas, niños y adolescentes trabajadores lo que ha incidido también en cambios en la organización y desarrollo de los aprendizajes, así como

en pautas para la formación del magisterio. Este tipo de experiencias constituye espacios importantes para las innovaciones educativas desde los maestros y los centros educativos, creando nuevos incentivos para ejercer su función social.

- ✓ Experiencias no-formales de educación nos confirman que tan importantes como los procesos técnicos son los procesos generadores de motivación e interés. En todo caso un sistema de información y de comunicación apropiados puede articular ambos aspectos.
- ✓ El trabajo en equipo es el embrión de proyectos exitosos. Nadie da lo que no tiene.
- ✓ La actitud crítica (analizar, juzgar, proponer...) es fundamental para la vida de una experiencia educativa innovadora puesto que mantiene en permanente acción a sus actores y en actualización a sus objetivos y estrategias.

2. Puertas que se abren

- ✓ Las instituciones educativas, Ministerios y Centros Educativos han comprendido y aceptan como válidas y aprovechables las alternativas no-formales de educación a cargo de la Sociedad Civil. Por otra parte, las ONG's reconocen y aceptan la necesidad de que sus iniciativas educativas converjan hacia la sistematicidad orgánica propia de la educación formal. Se están ya superando recelos y distancias tradicionales y en cierto sentido estereotipadas... Este cambio es importante.
- ✓ El surgimiento de modelos educativos alternativos, aprovechando, por una parte, los procesos educativos no-formales y sociales propios de las ONG's y por otra

los cauces sistemáticos y organizativos de la educación formal.

- ✓ Las iniciativas educativas de mayor impacto en grupos excluidos y marginados de población tienen su origen en las mismas poblaciones siempre que en ellas se creen condiciones para poder pronunciar su palabra y expresar sus aspiraciones, problemas y creatividad.
- ✓ Dado el volumen creciente de estas poblaciones y experiencias exitosas en la sociedad civil, lo estratégico es crear alternativas educativas diferenciadas, según las características de esas poblaciones.
- ✓ Cada vez, la vinculación educación-trabajo en forma de habilitación laboral (oficios) o de educación técnica básica, media y de profesiones prácticas se constituye en una estrategia clave para la reducción de la pobreza y el desarrollo. Los procesos educativos con ingredientes laborales son los más atractivos para las poblaciones en situación de marginación.
- ✓ No es posible la transformación educativa del país sin el concurso de las experiencias y de la participación de la Sociedad Civil, como tampoco es posible la transformación necesaria sin la visión, decisión política y capacidad técnica-pedagógica del Ministerio de Educación. Esto genera un nuevo contexto político-educativo y nuevas formas de gestión educativa.
- ✓ La empresa privada está abriéndose a las urgencias educativas del país con consecuencias positivas para la educación y determinadas reservas respecto a los intereses de esa apertura.

- ✓ Contar con un Plan Nacional de Educación de largo alcance y de carácter Proyecto-Nación como referente de los cambios educativos que requiere la educación más allá del período temporal de gobierno y de iniciativas de algún funcionario particular, no compartidos con los actores que le dieron legitimidad política, técnica, social al Plan.
- ✓ La coincidencia en áreas programáticas y prioridades expresadas en el Plan y en las iniciativas y proyectos de la Sociedad Civil.

3. En qué invertir más recursos

En general, muchos proyectos ejercen su acción e invierten sus recursos para dar oportunidades educativas a niñas y niños pobres.

Las oportunidades están concebidas como acceso a la escuela y relativa permanencia en ella. Sin embargo el concepto de oportunidad educativa abarca mucho más y lo que se pretende es convertir la oportunidad en igualdad y/o equidad, lo que rara vez se consigue.

Por otra parte el quiebre o vacío entre la oportunidad y la igualdad se da por varios factores pero en síntesis son dos:

- a) la situación de pobreza la que en sus múltiples efectos no posibilita acceder y sobre todo permanecer y tener éxito en la escuela.
- b) La calidad de la escuela a través de las condiciones que se necesitan para permanecer y tener éxito escolar.

Los proyectos, como por ejemplo la Red de Protección Social, subsanan el aspecto relacionado con el acceso a la escuela, el aspecto socio-económico, pero no llegan a subsanar el de la calidad de la escuela en sus múltiples variables. De ahí que su efecto sea incompleto y que a la postre se pierda en gran medida esa inversión. Algo de eso acontece también en muchos proyectos que, llenos de buenas intenciones carecen de las bases sólidas como para hacer efectivas las oportunidades educativas en toda su dimensión.

Las preguntas importantes son:

- a) ¿En qué conviene invertir?
- b) ¿Cuáles son algunas condiciones para que esa inversión convierta la oportunidad educativa en igualdad?
- c) ¿Invertir en **las familias** para que envíen sus hijos a la escuela equilibrando así el costo de oportunidad y abriendo la puerta de las oportunidades educativas?
- d) ¿Invertir en promover **escuelas de calidad** con la mejora substancial de sus principales componentes?
Lo que significa:
 - ¿ Invertir en mejorar las condiciones pedagógicas, sociales, laborales, salariales y de participación de los maestros.?
 - ¿ Invertir en materiales educativos y en la organización y gestión de los aprendizajes?.
- e) ¿Invertir en la creación de un **modelo educativo alternativo** que conjugue los procesos no-formales

sociales propios de la vida familiar y de la comunidad y los procesos formales propios del sistema educativo?

- f) ¿Invertir en desarrollar **procesos de aprendizajes diversificados** en relación a las características de los grupos de población, siendo la **vinculación con el trabajo** mediante la habilitación laboral uno de los factores claves de la pertinencia de esos aprendizajes y base fundamental para la permanencia y éxito en el proceso educativo?.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arrién, Juan B. y De Castilla Urbina Miguel. *Educación y Pobreza en Nicaragua: las apuestas a la Esperanza*, IDEUCA, Managua – Nicaragua, 2001.
2. Centro Dos Generaciones: *Los Niños Niñas y Adolescentes Trabajadores del Basurero La Chureca y el Derecho a la Educación*; Sistematización de la Experiencia de Promoción del Derecho a la Educación en la Erradicación del Trabajo Infantil de Alto Riesgo (1992-2000) Managua, Nicaragua, 2000. (inédito).
3. De Castilla Urbina Miguel: *Palabra de Maestro*, IDEUCA, FOMCA, Managua, 2001.
4. De Castilla Urbina Miguel: *La Educación en el país de los pobres*, Imprenta UCA, 1998.
5. Instituto de Promoción Humana (INPRHU)
Programa de Promoción de la Familia y la Comunidad:
Sistematización de la Experiencia de Promoción del Derecho a la Educación en Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores en los Municipios de Managua, Estelí, Ocotal y Somoto, Managua – Nicaragua, 2000.
6. Instituto de Promoción Humana – Estelí: *Cállese, Siéntese y Copie*, Sistematización de ocho años de Capacitación al Magisterio Urbano y Rural en el Municipio de Estelí (1991 – 1998) Estelí, Nicaragua 1998.

7. *Instituto de Promoción Humana – Estelí: La Participación del Derecho al hecho*, INPRHU – Estelí, Estelí Nicaragua, abril 2001.
8. Jara Oscar: *Para Sistematizar Experiencias*, Alforja, San José Costa Rica, marzo 1998.
9. Ministerio de Acción Social: *Medición de la Pobreza MAS-PNUD*, Managua – Nicaragua, 1996.
10. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD): *Plan Nacional de Educación*, Managua, Nicaragua, marzo 1991.
11. Morin Edgard: *The reform of Thinking and Education in the twenty –First Century*, en el libro *Keys to the 21 st Century*, UNESCO, París, Francia, 2001.
12. Reimers Fernando (Editor) : *Unequal Schools, Unequal Chance*, Harvard University, USA, 2000.
13. SETEC: *Estrategia Reforzada de Crecimiento Económico y Reducción de la Pobreza*, Managua, Nicaragua, 2001.

**Este libro se imprimió en los
Talleres Gráficos Offset
de la Imprenta Universitaria UCA
Managua, Nicaragua, Diciembre 2001**

Generalmente, los procesos educativos no formales encarnados en grupos de población, que acceden a la escuela producen cambios o exigencias de cambios en los patrones de la educación sistemática formal. En el sistema educativo formal con frecuencia se nota una renovación pedagógica que va legitimando y asumiendo métodos más propios de la educación no-formal. Así nos lo confirma la denominada contextualización curricular con los métodos y técnicas que lo hacen más accesible a la gente, en sus aspiraciones y necesidades más sentidas.

La educación no-formal desarrollada en proyectos diversos a cargo de la sociedad civil, tiene una conexión inmediata con la realidad, se alimenta de ella y consiguientemente los cambios producidos en la gente tienen un efecto casi inmediato en su ubicación social y laboral. Los efectos sociales van paralelos a la acción educativa no-formal, lo que se traduce en aprendizajes más pertinentes y útiles, es decir en aprendizajes desde y para la vida.

Los procesos educativos no-formales tienen su sentido en la promoción de cambios para mejorar las condiciones y nivel de vida de sus participantes, es decir, están orientados a generar capacidades, habilidades, destrezas y valores requeridos para esa mejoría. Son por tanto procesos eminentemente prácticos y de efectos visibles. Esta característica propia de la educación no-formal privilegia y explicita la validez de los procesos educativos vinculados con la habilitación laboral (oficios) y la educación técnico profesional.

Este es un campo abierto a la educación formal, la que aún permanece alejada de las ventajas pedagógicas, humanas, sociales y económicas, del trabajo como elemento formador.